

Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd

Dizertační práce

Univerzita Karlova

Fakulta sociálních věd

Institut sociologických studií

Jitka Wirthová

**SOUČASNÁ LEGITIMIZAČNÍ EKOLOGIE VE
VZDĚLÁVÁNÍ:**

POZICE, VĚDĚNÍ A KRITIKA

Contemporary Educational Legitimation Ecology: Positions,
Knowledge, and Critique

Dizertační práce

Praha 2021

Autor práce: Mgr. Jitka Wirthová

Školitel: PhDr. Jan Balon, Ph.D.

Rok obhajoby: 2021

Bibliografický záznam

Wirthová, Jitka. *Současná legitimizační ekologie ve vzdělávání: Pozice, vědění a kritika*. Praha, 2021. 203 s. Disertační práce (Ph.D.) Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií. Katedra sociologie. Školitel: PhDr. Jan Balon, Ph.D.

Abstrakt

Tato dizertační práce se zabývá současným českým prostorem legitimizačních praktik ve vzdělávání jako proměnlivou sférou ospravedlňování a kritiky vzdělávacích cílů zakotvených v globálních transformacích vzdělávacích institucí, autonomií národních států a transnacionálních srovnávacích dat. Český legitimizační vzdělávací prostor od doby debaty o vzdělávací reformě (2004) diverzifikovaly odlišné druhy vědění a aktérů (stání, nezisková, privátní sféra). V této práci argumentuji, že legitimizační jakožto kritické jednání je dnes různými způsoby a procesy (režimy vědění, vzorce aktérství) vyváděno z tradičních jurisdikcí (státní a profesní struktury) a přesouvá se do flexibilnějších struktur, které nazývám topologiemi. V jurisdikcích zůstává většinou pasivní publikum. Nové legitimizační topologie propojují hodnoty a data a v mnohém suplují nefungující státní struktury, ovšem specifickým využívajícím odpojením zároveň i problematizují veřejnou povahu vyjednávání vzdělávacích cílů. Na základě relační ontologie a sociologických topologických studií a prostřednictvím kvalitativní vztahové analýzy legitimizačních praktik ve třech terénech (publikované normativní dokumenty, veřejné diskuse a polostrukturované rozhovory se státními i nestátními aktéry) ukazuji ve sledovaném období (2010–2019) způsoby 1) expertizace a de-expertizace aktérů, 2) překračování tradičních jurisdikcí propojením mnoha kontextů u tzv. super-aktérů, dále 3) neveřejné přizívání partnerů na základě sdílených hodnot a 4) opouštění původního publika.

Abstract

This dissertation focuses on the current Czech space of legitimation practices in education as a variable sphere of justification and critique of educational goals rooted in global transformations of educational institutions, autonomies of the nation states and transnational comparative data. Since the debate on educational reform (2004), the Czech legitimation educational ecology has been diversified by different types of knowledge and actors (state, non-profit, private sector). In this work, I argue that legitimation as a critical action is today, in various ways and processes (knowledge regimes, patterns of actorship) derived from traditional jurisdictions (state and professional structures) and moves to more flexible structures, which I call topologies. In jurisdictions, mostly passive audiences remain. New legitimation topologies connect values and data and, in many ways, replace dysfunctional state structures, using specific disconnections, but also question the public nature of negotiating educational goals. Based on relational ontology and sociological topological studies and through a qualitative relational analysis of legitimation practices in three fields (published normative documents, public debates and semi-structured interviews with state and non-state actors) I show in the period (2010–2019) ways of 1) expertise and de-expertise of actors and 2) the positioning of super-actors who can transcend traditional jurisdictions by connecting many contexts, as well as 3) the non-public invitation of partners based on shared values, and 4) leaving the original audience in a passive position.

Klíčová slova

legitimizace, legitimizační praktiky, sociální ekologie, topologie, režimy vědění, expertní vědění, vzorce aktérství, sociální pozice, kritika, relacionistická sociologie

Keywords

legitimation, legitimation practices, social ecology, topology, knowledge regimes, expert knowledge, patterns of actorship, social position, critique, relational sociology

Rozsah práce: 462101 znaků s mezerami bez abstraktu a příloh; 386136 znaků s mezerami bez abstraktu, příloh, resumé a seznamu literatury.

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval/a samostatně a použil/a jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 16.2.2021

Jitka Wirthová

Poděkování:

Chtěla bych především poděkovat svému školiteli Janu Balonovi, jenž ovlivnil moji dráhu ještě dříve, než se stal mým školitelem. Především jeho vědecká práce mne utvrdila v tom, že více než studiu pedagogiky se chci věnovat sociologii, a že má smysl do hloubky přemýšlet o společenských fenoménech a neponechávat teorii roli pouhé dekorace. Jeho pomoc a důvěra mne poháněla překonávat veškeré překážky, se kterými se doktorand jen může setkat a vždy mi pomohl o neřešitelných problémech přemýšlet jinak.

Ráda bych také vyjádřila poděkovala participantům výzkumu, kteří byli tak laskaví, že s mnou otevřeně hovořili o současných vzdělávacích problémech. Bez jejich ochoty otevřít některá témata by předkládaná práce nemohla být o tom, o čem je.

Dále bych chtěla poděkovat všem svým kolegům a kamarádům, se kterými jsem mohla formálně i neformálně přemýšlet o sociologii. Především děkuji za energické debaty o pragmatické sociologii Yuliyi Moskvíně, za debaty o relacionismu a matematické topologii Andrew Goodallově, za debaty o Arendtové Petru Hanzalovi a Ivanu Petruškově, za debaty o feminismu a konstruktivismu Klaudii Teichman, za debaty o roli teorie Martinu Tremčinskému a Janu Tesárkovi a za debaty o antiesencialismu Tomášu Samcovi. Ráda bych také poděkovala za, sice pouze jednu, nicméně klíčovou konzultaci, Janu Pecharovi, jenž byl ochoten se mnou diskutovat přínos Jean-Francoise Lyotarda pro sociologické myšlení.

Zvláště bych chtěla poděkovat Kateřině Cidlinské, která pro mě byla velikým vzorem vědecké energie, veřejné akceschopnosti a nezávislého myšlení.

Obsah

1	ÚVOD	4
2	NORMATIVITA A LEGITIMIZACE V SOCIOLOGII VZDĚLÁVÁNÍ	10
2.1	Tradiční perspektivy – konsensuální a kritické teorie	10
2.2	Třetí vlna sociologie vzdělávání?	12
2.2.1	Dichotomie, poststrukturalismus a pragmaticismus	13
2.2.2	Aktérské pozice, vědění, prostor a čas	16
2.2.3	Kritika a legitimační praktiky	21
2.3	Řešení relacionistických přístupů	23
2.3.1	Ontologie prostoru – ekologie legitimačních praktik ve vzdělávání	24
2.3.2	Ontologie aktérská	27
2.3.3	Diagram 1 – Relační assembláž aktérství ve vzdělávací legitimační ekologii	29
2.3.4	Ontologie normativity	30
2.3.5	Ontologie vědění	31
2.3.6	Stát – občanská společnost, veřejné – soukromé	34
3	METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP KE KVALITATIVNÍMU VÝZKUMU LEGITIMIZAČNÍCH PRAKTIK VE VZDĚLÁVÁNÍ	39
3.1	Hlavní výzkumné otázky	39
3.2	Epistemologická a kritická východiska výzkumu	40
3.3	Metody sběru a analýzy dat	42
3.3.1	Analýza dokumentů – režimy vědění	43
3.3.2	Analýza debat – vzorce aktérství	49
3.3.3	Analýza rozhovorů – vztahy k vědění, aktérství a skutečnosti	51
3.3.4	Etická dimenze výzkumu	53
4	LEGITIMIZAČNÍ EKOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ – jednotlivé empirické terény	55
4.1	Legitimační praktiky v dokumentech – pluralita	56
4.1.1	Textuální normativní dokument jako vnitřní argumentační prostor	56
4.1.2	Legitimační praktiky v dokumentech – Příklad revize kurikulárních dokumentů (2010-2017)	56
4.1.3	Oprava, vize, řízení, expertíza nebo přizpůsobení?	58
4.1.4	Tabulka 1. Kategorie a jejich naplnění různým obsahem ve zkoumaných dokumentech (dokumenty jsou řazeny: autorizované, neautorizované, transnacionální)	59
4.1.5	Vztah společnosti – vzdělávání – kdo vyžaduje reformu vzdělávání	59
4.1.6	Cíle projektu vzdělávání	61
4.1.7	Problémy a jejich řešení	63

4.1.8	Vědění pro vzdělávací politiku.....	67
4.1.9	Pluralita mikrorežimů.....	70
4.1.10	Tabulka 2. Charakteristika mikrorežimů vědění užívaných v analyzovaných dokumentech	71
4.1.11	Překryvy, tenze, neutralizace:.....	72
4.1.12	Tabulka 3. Přítomnost zjištěných mikrorežimů v jednotlivých dokumentech	72
4.1.13	Závěr k Legitimizačním praktikám v dokumentech.....	74
4.2	Legitimizační praktiky ve veřejných debatách – rozpojení kompetence, kvalifikace a zodpovědnosti jako pozičních kategorií.....	76
4.2.1	Kdo může debatovat? Materialita a vědění	77
4.2.2	Vzorci aktérství v reformě vzdělávání – pozice politika, učitele a neziskové sféry.	80
4.2.3	Česká ekologie legitimizačních praktik ve vzdělávání – aktérství, kritika, vědění	86
4.2.4	Závěr k legitimizačním praktikám ve veřejných debatách	88
4.3	Legitimizační praktiky v individuálních výpovědích	90
4.3.1	Nová struktura v legitimizačním prostoru	90
4.3.2	Rekonfigurace kontextů a objektů jako tvorba infrastruktury nové topologie	91
4.3.3	Na troskách státu – nestátní efekt státu	92
4.3.4	Tradiční a nové zodpovědnosti.....	97
4.3.5	Slova a skutky	99
4.3.6	Super-aktéři – překračování kontextů.....	101
4.3.7	Nová topologie přesahuje vzdělávání a vzdělávací politiku.....	105
4.3.8	Legitimita a obsah nové infrastruktury – hodnoty a data	106
4.3.9	Tvorba normativních dokumentů – k čemu je dobrý a co dělá?.....	112
4.3.10	Závěr k legitimizačním praktikám v individuálních výpovědích	115
5	LEGITIMIZAČNÍ EKOLOGIE V SOUČASNÉM ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ – napříč terény	118
5.1	Expert a expertní vědění: identita nebo pozice.....	119
5.2	Vztahy k publiku	122
5.2.1	Aktér bez publika? Multipublikum a pro koho je veřejná kvalifikace?	122
5.2.2	Aktér uvězněný v publiku – k čemu je dobrá učitelská kompetence?.....	128
5.3	Destatizace a proměna politična.....	132
5.3.1	Otevřenost – uzavřenost a blízkost – vzdálenost.....	133
5.3.2	Veřejné a soukromé, individualita a vystavenost pluralitě/ostatním	136
5.3.3	Oddělení odpovědnosti, kompetence a kvalifikace	137
6	ZÁVĚR.....	139

7	DOSLOV – zrazení státem?	147
8	RESUMÉ.....	148
9	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	157
10	PŘÍLOHY	183
10.1	Informovaný souhlas s výzkumným rozhovorem	183
10.2	Kategorie a topic guide polostrukturovaných rozhovorů	184
10.3	Příklad kódování.....	188
10.4	Chronologická tabulka výzkumného korpusu ke kapitole 4.2.	190

1 ÚVOD

Již půl století kulminuje vzdělávací revoluce. Autoři od sedmdesátých let minulého století do současnosti ukazují, že se vzdělávací revoluce stala hlavní složkou rozsáhlého procesu změny, jenž prostupuje moderní společností na mnoha úrovních. (Parsons a Platt 1973; Davies a Mehta 2018). Vzdělávání se tak stává jednou z nejdůležitějších institucí, bez ohledu na aktuální politický zájem. Je ale zřejmé, že taková rozsáhlá proměna neprobíhá ani lineárně ani není jednoduše viditelná; institucionální zázemí vzdělávání se všude na světě značně proměňuje. V českém kontextu je vzdělávání zapuštěné institucionálně do velmi ambivalentních vztahů vůči státu, zejména vztahu nedůvěry, který stále dědíme po dlouhé době samostatné politické nečinnosti. Ačkoliv na nás doléhají změny v celém vzdělávacím univerzu, jak je Mehta a Davies popisují, v českém kontextu jsou tyto procesy zapuštěné do odklonu od moderního příslibu státem (jako sféry veřejného) garantovaného, plánovaného a hodnoceného vzdělávání. Nejednoznačné chápání veřejného prostoru, veřejné otázky a aktérů jako instancí, které by se „měly“ o vzdělávání „starat“, jak se pokusím v této práci ukázat, je součástí procesů, které vedou k tomu, že je sociální prostor vzdělávání velmi rozrůžňován odlišnými typy vědění i aktérů a jeho prozkoumání je klíčové k pochopení změn, které se v současnosti dějí.

R: ... Ale já si vybírám bystré lidi, kteří se chtějí učit a pak ještě mám jedno kritérium, že bych s nimi jel na hory. Tak jestli vám to takhle stačí? (rozhovor)

Abychom zvýšili míru objektivitu auditu, oslovujeme pravidelně skupinu expertů a insiderů v oblasti vzdělávání. Jejich vyjádření, připomínky, návrhy a kritiku se snažíme zakomponovat. Jsme přesvědčeni, že po čtyřech letech cizelování má dokument svou přidanou hodnotu. Předkládáme ho proto s přesvědčením, že jde o důležitý zdroj k úvahám o formování vzdělávací politiky v ČR. (dokument)

Tato práce se zabývá prostorem¹, který obývají lidé, kteří se snaží ovlivnit, legitimizovat, kritizovat, plánovat a hodnotit české vzdělávání. Proponují nové vzdělávací cíle, nové obsahy kurikula, nové způsoby plánování, nová opatření. Souhrnně, vyjadřují se k tomu, jak by vzdělávání *mělo* vypadat. Je to tedy prostor legitimizací, legitimizačních praktik a ty jsou základním tématem této práce. Není to prostor pouze vzdělávací politiky, ani pouze státní správy, ani pouze prostor neziskových organizací. Je to prostor sociálních vztahů, které ustavují možnost současných legitimizačních praktik. Je to prostor materiální i diskursivní, a je zde

¹ Časový rozsah korpusu pokrývá data od roku 2010, kdy byl publikován první významný normativní dokument nestátního aktéra až do března 2020, kdy proběhly poslední výzkumné rozhovory. Součástí korpusu tedy není dokument Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+, který byl schválen vládou 19.10. 2020.

pojímán v sociologických termínech, nikoliv v termínech legálních, správních či pedagogických. Na základě výsledků zde předloženého výzkumu tento prostor nazývám „legitimitační ekologií“, jež v sobě zahrnuje vztahy mezi aktérskými pozicemi, druhy vědění, a podmínkami pro kritické jednání.

Český vzdělávací kontext je z evropského hlediska poněkud specifický, na jedné straně jsme se zapojili do procesu decentralizace a deregulace, jako ostatní země (Strouhal a Štech 2016), na druhé straně jsme tento koncept „autonomie škol“ nedokázali často využít (Dvořák et al. 2015). V roce 2004 sice odstartovala v České republice na základě dlouhodobé mezinárodní i domácí kritiky vzdělávací reforma, kterou tvořilo především zavádění Rámcových vzdělávacích programů (RVP) (Tupý 2018), celkově ale nebyla přijata ani širokou veřejností (Walterová et al. 2010) ani učiteli (Straková 2010). Diskuse (více či méně intenzivní) o nepovedené reformě se vedou prakticky od jejího vzniku. Státní struktury se ve veřejné diskusi dostávají často do pozice viníků a jiní aktéři do veřejné debaty vstupují, například publikováním vlastního kritického normativního dokumentu. Praktiky publikování vlastního normativního dokumentu jsou u nás viditelné zejména po roce 2010 (SKAV et al. 2010), kdy normativní koncepční dokumenty začali tvořit různí aktéři a nejenom tradičně aktéři státní správy, či akademičtí experti, jak především popíšu v empirické části. Současná situace² je charakteristická několika elementy: nové subjekty se stávají legitimitačními aktéry, což proměňuje role všech ostatních (kapitola 4.2.); využívají k tomu nové druhy vědění (kapitola 4.1) a současně se angažuje kritika, postavená na důvodech, které zpětně ovlivňují jak vědění, tak aktérské pozice (kapitola 4.3). Čím (ze sociologického pohledu) je takový prostor umožněn?

Tato práce se zaměřuje na český prostor normativity a legitimizací ve vzdělávání. Ovšem vzdělávání je velmi široký fenomén, zahrnuje jak různé aktéry (žáky, studenty, učitele, plánovače vzdělávacích politik, hodnotitel aj.) tak různá místa (školy, kroužky, kanceláře, ministerstva aj.), tak i různé temporality (povinná docházka, celoživotní učení, připomínkové řízení, implementace opatření aj.) a také různé ideje (cíle vzdělávání, obsahy kurikul, veřejné politiky aj.). Jak popsal současný prominentní filosof a sociolog vzdělávání, Gert Biesta, jedná se o variabilní prostor ontologie, axiologie a praxeologie (Biesta 2015), tedy způsobů, jak se vzdělávání vlastně děje (ontology), pro co má vzdělávání pracovat (axiology), co toto vše znamená pro podmínky, aby vzdělávání fungovalo a zlepšovalo své fungování v každodenní

² Ilustrativní pro tuto situaci je, že například nezisková organizace publikuje „Audit“ českého vzdělávání, státní pověřené organizace jsou zvnitřku i z vnějšku oslabovány (rušení a spojování organizací ÚIV či NÚV),

praxi vyučování (praxeology)³. V této práci se výzkumná otázka dotýká především axiologie – ovšem ne ve smyslu filosofie vzdělávání – jaké by tedy ony cíle vzdělávání měly být, ale sociologicky, jak se normativita ve vzdělávání ustavuje. Ostatní dimenze tohoto fenoménu nejsou apriori vyloučeny – pouze se týkají výzkumné otázky do té míry, do jaké se týkají legitimizačních praktik. Současně tento text uznává, že axiologie ve vzdělávání je vysoce politická záležitost (Lindberg a Knutsson 2019; Tveit a Lundahl 2018; Bacchi 2012). Vzdělávání není žádný autonomní systém, naopak se jeví jako jeden z nejméně autonomních (Keller a Tvrđý 2008; Davies a Mehta 2018). Vzdělávání je veřejná záležitost, pro mnohé veřejné blaho, a proto má smysl zkoumat povahu veřejného vzniku této vzdělávací axiologie, ovšem i proto, že je tento aspekt v současnosti značně dynamický. Český vzdělávací prostor je stále více rozrůžňován odlišným typem vědění, než je specificky pedagogické, a odlišnými aktéry přicházejícími čím dál tím více z externích sfér, než je úzce státně správní (transnacionální, podnikatelská, nevládní sféra a další) (Janík 2015). Formální role a s tím i formální zodpovědnosti za vzdělávání jsou netransparentní. Proto využívám v této práci tzv. politickou sociologii vzdělávacího vědění, jež mezi vědění zařazuje kurikulární obsahy i politické ideje, které jsou často velmi provázané (Popkewitz et al. 2017). Tudiž výzkumná otázka se netýká například osobních norem učitele, jež působí na jeho/její žáky. Jde o veřejné (ve smyslu, že mají veřejné publikum – jak bude vysvětleno dále) prosazování, obhajování a kritizování vzdělávacích normativů (určité cíle, nové obsahy, efektivnější metody) a zejména o to, jaké legitimizační praktiky se v současnosti používají.

Výzkumným tématem této práce je normativita ve vzdělávání, úžeji legitimizační prostor, přičemž výzkumnými objekty jsou legitimizační praktiky, které tato práce popsat a ukázat jejich vztahové závislosti. Naopak výzkumným objektem není ta či ta vzdělávací idea, cíl, požadavek, ten či ten aktér, ten či ten dokument, nýbrž legitimizace a jejich možnost – to znamená *jejich* aktéři, místa, systémy zdůvodňování, režimy vědění. Výzkumné otázky se nebudou vztahovat k legitimizaci esenciální v právním a morálním smyslu *legitimnosti*, ale legitimizaci vztahové – k různým sociálním konstelacím, vztahům závislosti, vzorcům aktérství, režimům vědění, jež pořádají sociálně akceptovanou normativitu ve vzdělávání. Předkládaná práce tyto vztahy zkoumala ve strukturách zdůvodňování, které v legitimizačním prostoru vznikají, což vedlo k identifikaci určitých vzorců legitimizací a tím tato práce došla k určitému porozumění

³ „I explore the ontology, the axiology and the praxeology of education through a discussion of the question of how education actually works (ontology), the question of what education might work for (axiology), and the question of what this means for making education work and making it work better in the everyday practice of teaching (praxeology).“ (Biesta 2015)

normativitě ve vzdělávání – jako určitému argumentačnímu, sociomateriálnímu a vztahovému prostoru – „ekologii“. Legitimizační ekologie ve vzdělávání (a jak bude ukázáno v teoretické části, vzdělávací legitimizační ekologie⁴) je vztahový prostor různých časoprostorů (topografií i topologií), ve kterých se ustavují různé a určité aktérské pozice, spolu se vztahem k určitému vědění a možnostem legitimizačních praktik – jednání.

V předkládané práci je kladena základní otázka, jak se legitimizace ustavují? Konceptuálně ji řeším v sociologických kategoriích aktérství, kritiky a ospravedlňování (legitimizování) a vědění, přičemž tyto kategorie uchopuji v paradigmatu procesuální a relacionistické sociologie, která vychází z pragmatistických ontologií, jež se vyvazují z esencialismu i fundacionalismu. Tato práce je příspěvkem k diskusi o vztahu mezi idejemi a jednáním ve vzdělávání, inspiruje se neo-pragmatistickou filosofií, relační ontologií, a několika poststrukturalistickými přístupy;⁵ Zabývá se studiem způsobů, kterými odlišné ideace, styly zdůvodňování, režimy vědění a vzorce aktérství ve vzdělávání ohraničují možné jednání všech dotčených participantů. Veškerý výzkumný materiál je shrnut ve vztahu otázky, za jakých podmínek dochází k ustavení legitimizačních praktik ve vzdělávací axiologii? A to při hlavním důrazu na to, že jednotlivé instance v těchto praktikách jsou závislé navzájem, a že vyjasnění vztahů mezi nimi je klíčové pro jejich porozumění.

Uvedené otázky řeším kvalitativním výzkumem třech terénů. Tvoří je 1) normativní dokumenty publikované různými aktéry napříč tradičními jurisdikcemi (státní správa, neziskové organizace, mezinárodní organizace) od roku 2010 do roku 2017; 2) veřejné vzdělávací debaty od konce roku 2016 do ledna 2018, jež se vyjadřovaly ke vzdělávacím reformám a 3) polostrukturované rozhovory s participanty, kteří se v průběhu zmíněných výzkumů objevovali jako klíčoví aktéři, ať už v pozici kvalifikovaných nebo neutralizovaných (nicméně důležitých) aktérů (roky 2019 až 2020). Některé výsledky jsem již publikovala (Wirthová 2019b, 2020, 2018b). Metodologicky předkládaná práce vychází jak z etnografických přístupů ve vzdělávací axiologii (Levinson et al. 2009), tak ze sociologické diskursní analýzy inspirované relacionistickou ontologií, jež zkoumá odkazy a vztahy mezi nimi (Herzog 2016; Fontdevila a

⁴ V teoretické části rozvedu pojem vzdělávací revoluce, která znamená především „interepenetrativní“ logiku instituce vzdělávání, proto užívám termín „vzdělávací legitimizační ekologie“ neboť v tomto termínu je zaneseno, jak vzdělávací legitimizace začínají ovlivňovat i další „nevzdělávací“ sociální prostory. Proto také překládám název dizertace do anglického jazyka jako „Educational Legitimation Ecology“, jež má vystihnout, to, že vzdělávací legitimizace přesahují i do jiných sociálních sfér (zejména kapitola: 4.3.7 Nová topologie přesahuje vzdělávání).

⁵ Jitka Wirthová, „Třetí vlna sociologie vzdělávání: Kritický přístup pro globalizovaný i partikularizovaný svět,“ *Sociální Studia* 16, no. 1 (2019): 165–84.

White 2013), což jsem v předkládané práci využila ve vztahu k otázce k čemu je odkazováno při obhajování vzdělávacích změn a jaké vztahy závislostí tím vznikají? V neposlední řadě tato práce využila vztahové analýzy politična jako nesamozřejmého vztahu mezi soukromým a veřejným (Macgilchrist 2016; Knutsson a Lindberg 2017; Jessop 2016).

Následující text, nejprve v teoretické kapitole, vymezují klíčové pojmy sociomateriálního prostoru (topografie a topologie), aktérských pozic, vědění-expertízy a mobilních vztahů mezi veřejným a soukromým. Jejím cílem je ukázat proměnu sociologického uvažování o vzniku vzdělávacích norem z esencialistického pojetí samozřejmých aktérů (státních, veřejných), nerozporného vědění (vnější nástroj rozhodování) a legitimacy do vztahové perspektivy, pro níž jsou tyto „samozřejmé“ objekty empirickou otázkou. V metodologické části představuji především výzkumné otázky, které vedly výzkum v jednotlivých terénech a metody, jež byly k zodpovězení použity. Jejím cílem je ukázat, že každý terén je jak specifický, tak se prolíná s ostatními a metodologie tuto vztahovost napříč terény musí respektovat. První empirická kapitola se věnuje režimům vědění v normativních dokumentech, jejím závěrem je identifikace několika takových mikrореžimů, které měly důsledky pro aktérské pozice v legitimizační ekologii. Tento poznatek pak vedl výzkumné otázky v druhé empirické kapitole, jež se věnovala právě aktérským pozicím, jejich vzájemným vztahům a vzorcům. Jejím závětem je, že žádná pozice (politici, neziskové organizace, učitelé) sama osobě nemá plně v rukou jednání a že je potřeba uvažovat o současné situaci nezávisle na perspektivě tradičních jurisdikcí. Tento poznatek pak plně získal své centrální místo v následující kapitole, jež se věnovala individuálním výpovědím. V rozhovorech byla zkoumána povaha současné vzdělávací legitimizační ekologie, jež zahrnuje jak tradiční jurisdikce, tak nové topologie, ve kterých operují pozice tzv. super-aktérů se svými multipubliky a jež dokáže propojit jinak rozpojená slova a skutky. Další tři kapitoly se diskutují tři témata napříč výzkumnými terény: 1) téma nového významu expertízy ve vzdělávacích legitimizačních praktikách, jako objektivního, nezávislého, nelokálního, a ne příliš profesionálního, rychlého a srozumitelného, 2) téma publika, jak z hlediska výhodných, tak nevýhodných vztahů a 3) téma destatizace a proměny politična, které přemísťuje legitimizační praktiky z tradičních státních vzdělávacích jurisdikcí do nových časoprostorů, jež jsou některým aktérům nedostupné. V závěru argumentuji, že současná vzdělávací legitimizační ekologie rekonfiguruje objekty na kontext (debáty a dokumenty jako sociomateriální uzly nové topologie) a kontext na objekt svého zájmu, jež zasahuje mimo vzdělávací agendu do dalších sfér (systémové změny). Veřejná povaha této ekologie tkví ve veřejném publiku, které může mít ale pozici jak aktivní, participativní (různí

partneři), tak pasivní, konzumentskou (učitelé), ale nevytváří podmínky pro veřejné vznikání aktéřské sítě uschopněných a kvalifikovaných aktérů.

Cílem předložené práce je sociologický příspěvek k porozumění měnícímu se kontextu legitimacy ve vzdělávání ve vztahu ke společenským změnám. Teoretickým cílem je ukázat, že nelze myslet fenomény, jako je aktérství, sociální prostor, normativita, legitimita a praktiky v příliš nereflektovaných pojmech a v esencialistických premisách. Dílčím teoretickým cílem je tedy rozvedení relační ontologie v sociologii vzdělávání, což umožní smysluplně položit otázku po tom, jak se legitimita ve vzdělávání ustavuje, a to pomocí rozkrytí mnoha určujících sociálních vztahů. Hlavním cílem je pak zodpovězení této otázky, a tedy rozkrytí vztahů, které určují proměnlivou českou vzdělávací legitimizační ekologii a co to znamená pro aktéry, kteří se v ní pohybují v kontextu problematizace vzdělávací revoluce.

2 **NORMATIVITA A LEGITIMIZACE V SOCIOLOGII VZDĚLÁVÁNÍ**⁶

Tato kapitola se věnuje jak teoretickým východiskům, která určovala uvažování o normativitě ve vzdělávání, tak také jejich vzájemné propojenosti s empirickým výzkumem. Nejprve bude nastíněn vývoj a následně současné řešení otázek kritiky, aktérství a vědění ve vzdělávací axiologii. Teoretický rozbor povede k určitému pojetí sociálního prostoru a k identifikaci institucionálních změn ve vzdělávání, které si žádají nové, vztahové (relacionistické) a otevřenější perspektivy zkoumání. Ilustrativně shrnul současnou snahu vyrovnat se s postpozitivismem a s věčnými spory o teorii reprezentace Isaac Reed takto: „Otázka, na kterou se ptát, není: ‚Popisuje tato teorie správně fungování společnosti?‘, ale spíše ‚Umožňuje tato teorie sociálním vědcům interpretovat, jak funguje sociální význam v určitých dobách a místech?‘.“ (Reed 2010: 36). Tato druhá otázka dává směr vypracování teoretických východisek této práce.

2.1 **Tradiční perspektivy – konsensuální a kritické teorie**

Moderní pojetí norem v sociálním prostoru vzdělávání bylo závislé na funkcionalistických a konsensuálních sociologických teoriích, sociální prostor byl chápán jako sociální systém, tímto i například školní třída byla pojmána jako sociální systém (Parsons 1959)⁷. Sociální normy byly vázány empiricky na sociální chování v pojmech očekávání a sankcí a aktér byl pojmán jako individuální jedinec. Takovýto systém lze řídit a ovlivňovat „z vnějšku“ podle daných společensko-politických idejí a dodejme, že toto chápání bylo jádro moderního plánovacího přístupu ke vzdělávání.

Raně moderní přístup byl překonáván především ve svém funkcionalismu, systémovém determinismu a konsensualismu, a je pravda, že k těmto metateoriím se dnes hlásí málokdo. Zdá se však, že pojetí role sociálního systému jako pole s vlastní determinující logikou, norem jako vyjádření různých zájmů a plánovatelností, zůstalo v mainstreamové sociologii vzdělávání jaksí nereflektovaně bez úhony. Často se mohou reprodukovat určité zužující perspektivy, jako

⁶ Teoretická kapitola využívá teoretických východisek z předchozích publikací autorky (Wirthová 2019c, 2020, 2018b, 2019a, 2019b), nicméně je zcela nově zpracovaná.

⁷ Parsons považoval normy za základní orientaci sociálního jednání (Parsons 1964b, s. 29, 1964a, s. 228, 1968, s. 44, 74, 1959), a to sociálního jednání pouze v tom smyslu, jak odpovídalo jeho pojetí sociálního systému a jedince jako základní jednotky analýzy. Vztahy mezi jedincem a systémem definoval v pojmu role, zatímco psychologismus i úzkou teorii racionální volby odmítal. Jeho pojetí norem je do takové míry sociologizující, že odmítal i metafyziku a esencialismus pozitivismu. Jeho pojetí aktéra je sociální v tom smyslu, že ho jedinec zajímá jedině a pouze do míry, do které se jedinec vztahuje k sociálnímu systému a když může vysvětlit nějakou variaci v něm. Z toho je vidět, že jeho pojetí je do určité míry vztahové, nicméně pojem sociální role a sociálního systému a norem je příliš úzký a nevyčerpává pojem sociální vztah (jak ještě uvidíme).

je fixovanost výzkumu na formální organizace (škola v praxeologii, státní instituce v axiologii), či pojmání norem v pojmech role, očekávání a sankce. Zřejmě nejvíce právě v současné sociologii vzdělávání se výše zmíněné elementy považují za oddělené proměnné, které jsou esenciálně nezávislé a jakýmsi hybatestvím (metafora kulečnickových koulí u Emirbayera je zde příhodná (Emirbayer 1997, s. 286)) se dostávají do vztahu, který může mít variabilní hodnoty a lze jej měřit. Na zmíněné epistemologii není nic špatného a lze namítnout, že záleží na zvoleném paradigmatu, jak bude aktéry, sociální prostor a normy pojímat. Zatímco lze ukázat, že i velmi odlišná paradigmata uvažují o této trojici v určitém ohledu velmi podobně, hlavním cílem je v této kapitole ukázat, že myslet tyto fenomény (aktérství, sociální prostor, normativitu, legitimitu, praktiky) v příliš nereflektovaných pojmech a konceptuálním rámci, znamená, že mnoho ze sociálních vztahů zůstane skryto a že jednoduše nebude možné smysluplně položit otázku po tom jak se legitimita ve společnosti (ve vzdělávání) ustavuje. Bude-li položena v rámci latentního a nereflektovaného pozitivismu, pak sociologické porozumění nedojde dál než k množení svědectví o chybách jinak dobře vymyšleného systému, o chybách jinak racionálního aktéra a o falešných idejích. Tato dizertační práce se pokusí nabídnout mimo jiné přínos v tom, že dokáže tuto otázku položit jinak. K tomu je však potřeba jiný pojmový rámec a jiná perspektiva.

Víme, že funkcionalismus a konsensualismus se snažila překonat především kritická sociologie vzdělávání. Ale ani ta se nevyhnula některým premisám, jež určité vztahy spíše zakrývaly. Podle funkcionalistických sociologických teorií vzdělávání by vzdělávací cíle a kurikulum obecně měli demokraticky vytvářet kompetentní aktéři jako výběr kultury, na kterém se shodne dané společenství (kriticky viz Izquierdo a Mínguez 2003; exemplárně viz Průcha 2013). Tyto teorie jsou kritizovány od 70. let 20. století z pozic marxismem inspirovaných sociologií vzdělávání, ve kterých bylo kurikulum “demaskováno” jako ideologická zbraň k udržování nerovnosti ve společnosti (Apple 1979). Kritičtí autoři považovali obsah kurikula za výsledek boje mezi aktéry, kteří se snaží hájit své partikulární zájmy a ustavit si tak hegemonickou převahu. Normativita ve vzdělávání byla považována za vnější „závoj iluzí“. V současnosti jsou oba tyto přístupy zpochybňovány zejména pro přílišnou determinovanost aktérů společenskou strukturou (Bernstein 2000; Boltanski a Chiapello 2005; Izquierdo a Mínguez 2003; Turner 2010). Oba přístupy totiž považovaly školu za instituci sloužící nějakému druhu reprodukce (buď sociálního řádu a koheze nebo nerovností). Již Talcott Parsons v 70. letech minulého století upozornil, že moderní společnost je ve stavu dynamičtější diferenciaci a pluralizaci a nikoliv větší unifikaci (jak mocí, či byrokracií) a že na tuto pluralizaci má rozhodující vliv třetí,

tentokrát vzdělávací revoluce (Parsons 1970), jak ještě uvidíme v pasáži o „zeškolnění“ společnosti.

2.2 Třetí vlna sociologie vzdělávání?

Historicky se tedy vyvinuly dvě základní osy studia vztahu norem a vzdělávání: funkcionalistická a kritická. Ovšem ve světě, který obecně kritického ducha pohání svými rozsáhlými posuny společností v různých explikacích,⁸ se posouvají i samotné kritické přístupy (Boltanski 2008, 2011; Keller 2017; Diken 2015; Folkers 2016; Hansen 2016; Macgillchrist 2016; Latour 2004). Tito autoři poukazují na některé premisy, které vytvářejí antinomický požadavek uvnitř tradičních kritických sociálních věd – být zároveň objektivní vědeckou disciplínou a zároveň soudit podle morálního kritéria. Nabízí se otázka, zda a jak se nové promýšlení kritiky promítlo do sociologie vzdělávání.

Ačkoliv měly posuny v chápání toho, jakým způsobem mají (či nemají) být sociální vědy kritické, samozřejmě značný vliv i v sociologii vzdělávání (Popkewitz a Fendler 1999; Heyting 2004b; Ball 1997), někteří badatelé si nicméně všimají, že sociologie vzdělávání se spíše rozvíjí jakoby nezávisle na dosaženém stupni poznání v základních vědách nejen ve světě, ale i u nás (Havlík a Kořa 2000; Mehta a Davies 2018, s. 17; Ball 1995). Tato kritika zaostávání není nová, již v 60. letech minulého století si badatelé stěžovali, že sociologie vzdělávání nezaostává ani tak kvůli nedostatečnosti svých závěrů, ale díky sterilitě otázek, které si klade (Corwin in Banks 1973, s. 3).

Například ve skandinávských zemích se živě diskutuje o dědictví a použitelnosti klasických kritických přístupů pro porozumění normativity ve vzdělávání (Aasen et al. 2014; Skarpenes 2014; Tveit a Lundahl 2018; Lindberg a Knutsson 2019) a badatelé jsou přitom ochotni rozvíjet soudobou sociologickou produkci. U nás se obecně přezkoumávání tradičních kritických východisek v sociologii věnoval Jan Balon (2014). Přehodnocení kritického výzkumu ve vzdělávání se u nás věnuje Radim Šíp se svými spolupracovníky (Šíp 2015; Gulová a Šíp 2013)⁹, který rozvíjí zejména pragmatistické impulzy¹⁰. Na Slovensku se kritické epistemologii

⁸ Například *The Audit society* (Power 2000), *The New Spirit of Capitalism* (Boltanski a Chiapello 2005), aj., které mají značný vliv na sociologii vzdělávání (například Grimaldi 2019; Anagnostopoulos et al. 2016).

⁹ Šíp zde argumentuje, že raně moderní paradigma, které bylo postaveno na odlišení subjektu a objektu, teorie a praxe a myšlení a těla, pomalu střídá ve vzdělávání tzv. pozdně moderní paradigma, které čerpá zejména z teorií pragmatismu a pozdní fenomenologie a jež by lépe vystihlo procesy poznávání, učení, socializace... a překonalo zmíněné dichotomie.

¹⁰ Slovo „pragmatistický“ místo běžnějšího slova „pragmatický“ užívá Šíp explicitně, aby se tak vyhnul vágním spojováním s utilitarismem, behaviorismem a pozitivismem (Šíp 2015, s. 678), podobně i v zahraničí například Neil Gross užívá termín „pragmatist“, namísto „pragmatic“ (Gross 2009).

věnují ve vztahu ke vzdělávání Kaščák, Pupala a Višňovský. Propojují Foucaultovo dědictví (Kaščák a Pupala 2012b) spolu s dědictvím post-analytické a pragmatistické filosofie (Višňovský et al. 2012)¹¹. O tomto plodném propojení (poststrukturalismus, pragmatismus, postanalytická filosofie), které je, jak se pokusím ukázat, jedním z prvků tzv. třetí vlny, bude ještě řeč.

Vzhledem k tématu této práce (normativita ve vzdělávání), je třeba říci, že v těchto posunech kritických přístupů nejde pouze o jinou metodu nebo jiný úhel pohledu na stará témata a na tradiční objekty zkoumání. Právě tyto objekty sociologie vzdělávání se proměňují a jsou problematizovány. Z mezinárodního hlediska v sociologii vzdělávání jednoznačně nepřevažují analýzy, zda a nakolik jsou vzdělávací požadavky naplňovány nebo zda existují nějaké překážky k jejich naplnění a jak je odstranit (tedy tzv. perspektiva „for policy“). Přibývá analýz samotných vzdělávacích normativů, přibývá dekonstrukcí, genealogií a historií pedagogických idejí a kategorií (Aasen et al. 2014; Anagnostopoulos et al. 2016; Skarpenes 2014; Thoutenhoofd 2017; Tveit a Lundahl 2018; Popkewitz et al. 2017). Současné výzkumy se zaměřují tedy čím dál tím více na vznikání vzdělávacích požadavků a nároků v globalizovaném a současně i rozděleném světě. Tato tzv. třetí vlna ve vzdělávání překonává nejen dědictví starého sporu (funkcionalismus × kriticismus) a rozvíjí myšlení, které by bylo schopné pojmout globalizaci životních podmínek spolu s jejich partikularizací, ale reflexivně se opírá i do vlastních kritických aspirací. Obecně třetí vlně v sociologii vzdělávání jsem se věnovala jinde (Wirthová 2019c), zde se zaměřím pouze na to, jak se třetí vlna vztahuje ke zkoumání legitimizačních praktik, tedy ke konceptům aktérství, vědění a kritiky a obhajování (legitimizacím). To, jak uvidíme, povede k poukazu, že zkoumání relacionistické a antifoundacionalistické je důležité.

2.2.1 Dichotomie, poststrukturalismus a pragmaticismus

Autoři třetí vlny se předně chtějí vyrovnat se starým sporem (funkcionalismus vs. kriticismus); ten řeší většinou jednoduchým, přitom ovšem netriviálním konstatováním, že tyto strany vlastně ani tak antagonistické nebyly, jelikož obě byly živeny vědeckým pozitivismem a obě

¹¹ Slovenští autoři ukazují, jak se výzkumné i reformní koncepce, které vypadají jako neutrální (individualizace žáků, tvořivé vyučování, lidský kapitál), sbíhají v neoliberálním režimu, který prostupuje současné vzdělávání. Zvolená metoda ale autory vyvazuje z jednoduchých jednodimenzionálních pozitivistických analýz, kterým oponuje i Popkewitz. Sledují „disparátní rizomatické výhonky“, které jsou zdrojem různých způsobů modifikace vzdělávání. Nicméně mozaika, která takto vzniká, podle nich ukazuje na dominantní ideologické schéma – neoliberalismus, což je pojem, který je ve třetí vlně sociologie vzdělávání spíše zproblematicován.

pojímaly školu jako místo reprodukce (buď sociálního řádu nebo sociálních nerovností).¹² V obou případech se předpokládalo, že vzdělávací normy jsou legitimizované těmi „výš“ – buď autorizovaným státním aparátem, nebo jinak privilegovanými aktéry. Aktérské pozice v obou případech vězely v metodologickém individualismu a vědění mělo status vnějšího nástroje (pozitivního nebo negativního). Toto konceptuální zkreslení tváří tvář mnoha změnám (např. decentralizace národního státu (Müller 2007) vedlo mnohé autory k přehodnocení východisek kritiky, která by opravdu postihovala jádro problému (tzv. first order question). Ačkoliv se jedná o velmi různorodý badatelský proud, lze v něm spatřit určité konvergence – a to právě v epistemologické a teoretické perspektivě.

Linii zdrojů u všech autorů zmíněné Třetí vlny lze vysledovat k americkému pragmatismu, který se jako první vážně pokusil překonat bifurkaci na nereálné myšlení a reálné věci (měřitelné) (Višnovský et al. 2012; Šíp 2015; Biesta a Burbules 2003; Ansell a Geyer 2017). To umožnilo smysluplněji pokládat otázky po vztazích mezi věděním a legitimizačním věděním, a to nikoliv v esencalistickém oddělení vnějších prostředků a vnitřních pohnutek. Množství autorů dnes přichází s pragmatistickým řešením těchto výzev (Mehta a Davies 2018; Anagnostopoulos et al. 2016; Biesta a Burbules 2003; Ansell a Geyer 2017) v souvislosti s problematizací pozitivismu, empiricismu, a nakonec i kriticismu a postmodernismu. Tímto se zmínění autoři napojili na vývoj směrem k pragmatismu v obecné sociologii (Holmwood 2011; Ogien 2015; u nás Hroch et al. 2010) a dá se říci, že se takto snaží již nebýt pozadu za ostatními disciplínami. Tyto přístupy se chtějí zbavit starých redukcionistických dichotomií a staví svoje argumenty na neoddělitelnosti teorie od empirické zkušenosti, na různě uchopeném pojmu „praktika“ jako konceptu, který vysvětluje jednání v realitě plné významů, racionalizací a normativů. Mezi teoretickými inspiracemi všech těchto badatelů můžeme najít většinou Foucaulta, dále Deleuzeho, Guattariho, Hackinga, Serrese, Dastonovou, Rortyho, Husserla, Deweyho, Meada, D. Davidsona – tedy „poststrukturalismus s pragmatistickými a postanalytickými prvky“ – jeden z nejdynamičtějších proudů, který se připravuje již od 80. let minulého století.¹³

¹² „V obou perspektivách se na propojení společnosti a vzdělávání nahlíží z jediného bodu, ve kterém se o vzdělávacích institucích uvažuje jako o svého druhu ‚černých skříňkách‘, vydávajících kvalifikace a pozice ve společnosti.“ (Izquierdo a Mínguez 2003, s. 22), podobně (Popkewitz a Fendler 1999) a (Skarpenes 2014, s. 714).

¹³ Toto propojení analytických a „kontinentálních“ přístupů se netýká pouze epistemologie sociologie vzdělávání, lze je identifikovat už v Lyotardových pozdních pracích jako jsou *Rozepře*, či *Putování* aj. a samozřejmě zejména u Rortyho.

Tyto teoretické asambláže ovšem nemají být pouze dekoracemi nějakých čistých empirických dat. Teorie je užívána ve smyslu vlastních proposic, totiž že teorie a praxe je neoddělitelná, že reflexe a jednání jsou provázané. Spíše lze hovořit o tom, že tito badatelé prostřednictvím těchto teorií myslí (Aasen 2014; Ball 1997), což, jak uvidíme, má silné metodologické konsekvence. Vezmeme-li v úvahu nejčastější koncepty, jako jsou konceptuální rámce uspořádávající své objekty, pojmy, témata a modality..., konceptuální osoby a asambláže, „making up people“, „systems of reason“ a „styles of reasoning“, topologie a sociomaterialita, uvidíme, že společným jmenovatelem je především nesamozřejmost a neesenciálnost určitých vědeckých kategorií, které považujeme za jasné a dané (například tradiční výzkumné objekty, ideje, kategorie lidí, vzdělávací nároky a cíle, popisy historie, praxe, samozřejmá místa aj.). Vědecké kategorie, se kterými podle Popkewitze, Balla a dalších nekriticky pracují současné vědy o vzdělávání, nemají být demontovány a nahrazeny „lepšími a opravdovějšími“, ale tyto vědy by měly být schopné ukázat, ze sociologického hlediska, co umožnilo takové kategorie vytvořit a použít. Otázka není, jaké nové ideje a normy by vzdělávání mělo následovat, ale pojmy (kategorie, ideje, normy) naopak sledují jako historické *krystalizace* a všímají si přitom užitého materiálu – legitimizačních praktik a režimů vědění. Tato bohatá teoretická směsice se staví především vůči naivnímu empirismu a pozitivismu i kriticizmu ale především vůči esencialismu. To vede některé autory k přijetí relacionistické ontologie, která jako primární zkoumá vztahy, které nějaké entity (aktéry, vědění, normy) teprve umožňují (filosofické založení viz Benjamin 2015).

Normativitou ve vzdělávání se zabývají kromě skupiny dnes seniorních badatelů, kteří začínali své výzkumy v 70. letech (Stephen Ball, Micheal Young a Thomas Popkewitz) a prodělali též posuny ve výše zmíněném duchu (překonání sporu pozitivismu a marxismu, přehodnocení kritiky a uchopení globalizace i partikularizace), jsou zde relevantní především mladší badatelé, kteří se věnují novým epistemologickým východiskům, jež by lépe uchopila povahu legitimizačních praktik ve vzdělávání (Aasen et al. 2014; Ansell a Geyer 2017; Kirchgasser 2018; Levinson et al. 2018; Skarpenes 2014; Heyting 2004a), nebo se rekrutují ze studentů těchto seniorních osobností. V česko-slovenském prostředí tyto proudy rozvíjejí především již zmínění (Šíp 2015; Kascak 2017; Višňovský et al. 2012; Kaščák a Pupala 2012b). Povahu třetí vlny vystihuje Thomas Popkewitz, když vyjadřuje znepokojení, že sociologie vzdělávání a pedagogické vědy obecně jsou stále uzavřené ve svém modernizačním a emancipačním projektu a nevěnují dostatečnou pozornost vlastním limitům a mohou tak škodit vlastním záměrům (Popkewitz 2018).

2.2.2 Aktérské pozice, vědění, prostor a čas

Tato podkapitola se zaměří na konkrétní sociologické poznatky o současném axiologickém prostoru ve vzdělávání. V současnosti se totiž objevuje řada nejasných a kontradiktorních jevů, které si žádají nové uchopení. Například to, že se ztrácí možnost cokoli nejen ve vzdělávání efektivně plánovat, avšak současně se vyvíjejí stále detailnější plánovací nástroje, to že mnozí jsou popisováni jako nejdůležitější faktory vzdělávacích reforem, ale prakticky nemají hlas se k nim vyjádřit, to že je možné expertně zdůvodňovat návrat k tradiční kultuře i sociální pokrok (Zhao 2017), to že inkluze potřebuje své exkludované (Popkewitz 2000), to že státní správa vzdělávání se čím dál tím více outsourcuje do odlišně fungujících organizací a to že proliferace expertních vzdělávacích dokumentů nepřináší více objektivitu a méně chaosu, toto vše znamená, že je nemožné výše zmíněné jevy uchopit jednodimenzionálně. Sociolog si nemůže mezi stranami „vybrat“, a hledat chybu na druhé ze stran – je potřeba myslet obojí. V tomto bodě se nachází nové promýšlení aktérství, jak učitelů, studentů, tak politických stakeholderů (Priestley a Biesta 2013; Torrance 2015; Ball 2010a), tak nové promýšlení role vědění (Carvalho 2012; Fenwick et al. 2014; Sifakakis et al. 2016; Aasen et al. 2014) v současné vzdělávací axiologii, což nakonec v nedávné době vedlo k novému promýšlení sociálního prostoru ve vzdělávání a role instituce vzdělávání jako celku (například Decuypere a Simons 2016; Davies a Mehta 2018; Seddon 2014b).

V současnosti (několik desítek let) dochází k velké proměně dynamiky vzdělávacích prostorů (díky globalizaci i partikularizaci) a nové různé vzdělávací ideje jsou různě prosazovány – klíčovými otázkami se tak stávají nejen ideje (jaké nové ideje), ale také kdo je prosazuje a jak, zatímco pedagogiku zajímá především, jaké nové ideje, sociologii především kdo a jak, tedy aktérské pozice a legitimizační praktiky. V současném světě si nelze nevšimnout, že tyto otázky jsou provázané simultánně ve vztahu, tedy, že aktér (kdo může prosazovat) a vzdělávací nárok/normativ (co má být) se značně provazuje (Persson 2018; Béland 2019); nabízí se pak otázka, jak se jedinec stane aktérem, akceptovatelným ve veřejných diskusích, kvalifikovaným předkládat jakýkoli vzdělávací požadavek? Je pak smysluplné položit otázku: jak vzniká vzdělávání nárok, ke vzniká a jak vznikají jeho aktéři?

Toto chápání se projevuje ve výzkumech, které se zaměřily na zdánlivě nejasnou aktérskou strukturu ve vzdělávací politice (Robertson et al. 2012; Viseu a Carvalho 2018; Carvalho 2012). Jeden z klíčových protagonistů kritické sociologie vzdělávání, který jako jeden z mála opustil marxistické základy (tak jak je kritizoval Boltanski), britský sociolog Stephen Ball, si všimnul, že to, co vypadá jako aktérský chaos ve vzdělávací politice, je *pouze* nový vztah mezi vědáním

a tradiční diferenciací veřejného a soukromého (Ball 2010b, 2008, 2010a). Jako jeden z prvních, Ball upozornil na nové způsoby „governance“ ve vzdělávání a usouvztažnil politický (široce pojatý) prostor s věděním. Na teoretické rovině ho to vedlo k explicitnímu opuštění slovníku formální veřejné politiky a nároku, aby sociologie vzdělávání konečně přestala být závislá na konceptech vzdělávací politiky a obeznámila se raději s posledním sociologickým výzkumem¹⁴. V těchto intencích pracuje na americké půdě Ballův vrstevník, již zmíněný Thomas Popkewitz, který se věnuje sociální epistemologii současných vzdělávacích idejí (Popkewitz 2014), a jak ještě uvidíme, prosazuje termín „systémy rozumu a zdůvodňování“, který je důležitý pro pochopení režimů vědění v současné vzdělávací legitimizační ekologii.

Mnoho badatelů si tak na základě těchto výzkumů aktérství uvědomilo, že je třeba zkoumat nejen aktérské sítě, ale celé prostory těchto sítí. Klasické pojmání sociálního prostoru, jako funkčních nebo dysfunkčních systémů přestalo stačit a do sociologie vzdělávání začaly pronikat perspektivy ze současného „obratu k prostoru“ (Sheller a Urry 2006; Harvey 2012; Mol a Law 1994), přístupy, které uchopovaly sociální prostor a kontext vztahově (relacionisticky) a neesenciálně, zejména v pojmech jako je *ekologie*, *topologie* (Decuyper a Simons 2016; Allen 2011), *institucionální geografie* (Brint 2018), *sociomaterialita* (Fenwick a Landri 2012).

Jakmile se začalo uvažovat o takto široce pojatých sociálních prostorech, čím dál tím více se začala dostávat do popředí otázka, jak spolu vlastně tedy souvisí lokální a globální prostory – náhle se stala smysluplnou otázka po *glokalizaci* axiologie ve vzdělávání. Především v souvislosti s rozšiřováním Evropské unie se začaly množit výzkumy transnacionalizace a Europeizace vzdělávacích politik (Nordin a Sundberg 2014; Hultqvist et al. 2018; Lawn a Lingard 2002; Šteigrová 2007; Coulby a Zambeta 2005; Robertson a Sorensen 2018), které ukazovaly, že normativita ve vzdělávání závisí mnohem více na nových transnacionálních partnerstvích a slovnících, než na „národních“ charakteristikách. Studie se zaměřovaly na procesy učení a půjčování (ty vycházely zejména z nové institucionální sociologie (u nás jedna z mála teoretických reflexí ve vzdělávání viz Dvořák 2012), na roli transnacionálního vědění, především PISA šoky, apod. (Pons 2012; Takayama 2013; Gorur 2015). U nás se roli transnacionálního vědění věnují zejména (Štech 2011; Kaščák a Pupala 2011).

¹⁴ „[...] theory provides the possibility of a different language, a language which is not caught up with the assumptions and inscriptions of policy-makers or the immediacy of practice (or embedded in tradition, prejudice, dogma and ideology--see below). It offers a potential location outside the prevailing discourses of policy and a way of struggling against 'incorporation'.“ (Ball 1997, s. 269)

V návaznosti na transnacionalizaci vědění vzdělávací politiky se také mnoho výzkumů začalo soustředit výhradně na povahu vědění, které je smysluplné a patřičné v nových normativních vzdělávacích sítích, jako jsou výzkumy „data policies“, kritika „evidence-based“, „datafication of education“, „digitalisation of education“ a „expertocracy“ (Piattoeva 2015; Biesta 2007; Ansell a Geyer 2017; Gulson a Sellar 2019; Williamson 2016; Landri 2018; Hartong a Piattoeva 2019; Grek 2013; Elken 2018; Lawn 2013). Geografii vědění a novým globálním světům vědění se obecně věnovali (Stehr a Adolf 2018; Ruppert 2012).

Ve zmíněných výzkumech povahy a role vědění je patrné silné uvědomění závislosti jak aktérských pozic, tak prostorů na vědění, na dané formě vzdělávacích nároků. Tímto kontextem závislosti jsou určité „styly zdůvodňování“, „režimy vědění“ a další sémantické vzorce, které orientují jednání v daných časoprostorech. Tyto vzorce jsou zajímavé pro sociologii vzdělávání ovšem ne jako otázka po substantivním obsahu jednotlivých idejí, ale jako otázka po legitimizačních praktikách v takových vzorcích idejí a vědění zanesených. Sociologie vzdělávání se začala zaměřovat na tyto ideační vzorce, které přispívali k pochopení kontradiktorických jevů jako je „blaming the victims“, „denial of change“, „modern sagas“ (Torrance 2015; Popkewitz 2000; Johannesson et al. 2002; Robertson 2018; Aasen et al. 2014; McNeil 2000). Z empirického hlediska se například v časoprostoru určité debaty o reformě vzdělávání objevují díky různým vztahům různé systémy zdůvodňování a různé vzorce vědění, které pořádají a fixují své aktéry a svá publika a stávají se „dědictvím“ pro další situace (jak ještě uvidíme). U nás se podobným jevům vyjadřují badatelé poměrně málo, nejen protože zde vlastně chybí takto pojatá sociologie vzdělávání, ale i proto, že většina zmíněných zahraničních výzkumů kritizuje příliš silnou governanci na státní, či transnacionální úrovni. Oproti tomu u nás se spíše jedná o určitým způsobem slabé státní struktury (jak uvidíme v empirických částech). Sociologie vzdělávání u nás tradičně znamená kvantitativní studie zaměřené na nerovnosti ve vzdělávání; jiným způsobem se věnují vzdělávání a společnosti pouze výzkumy s pedagogickým zázemím, ale jejich výzkumné otázky a cíle jsou odlišné od sociologického pohledu předložené práce. Jeden z mála, kdo se věnoval aktérským pozicím a expertnímu vědění je (Štech 2011, 2019). Výzkum nových prostorů v českém kontextu chybí, a proto tvoří jeden z původních příspěvků předkládané práce.

V souvislosti s vývojem, který vedl k novému uchopení sociálního prostoru jako důležitého pro pochopení vztahů mezi aktérstvím, věděním a normativitou ve vzdělávání se v současnosti objevují už i další studie, které považují spacialistický přístup za zužující a proponují věnovat se také **času**. Jejich inspirací a východiskem jsou poststrukturalisté jako je Michel Serres a

Gilles Deleuze (tedy autoři kteří mají významné místo i ve východiscích spacialistických studií), ale též sociologičtí „klasikové“ 90. let minulého století (Bauman 2008; Castells 2000). Tyto studie ukazují, že normativita ve vzdělávání pracuje s časem novým způsobem (orientace na definované budoucí výsledky, návratnost investic), a že poněkud mění moderní lineární čas pokroku; nové governmentality se nevyplácí čekat na výsledky a zahrnuje budoucnost do současnosti (Decuyper a Vanden Broeck 2020; Lewis 2018; Lingard a Thompson 2017). Tyto studie ovšem také upozorňují, že to neznamena vzdát se studia prostorů, naopak, čas i prostor jsou stejně důležité a v současném vzdělávání stejně proměnlivé, mluví tedy mnohdy o „časoprostorech“ a někteří z nich jsou důležitými autory, kteří se dokáží věnovat oběma dimenzím normativity ve vzdělávání (jako například Bob Lingard, Mathias Decuyper a Sam Sellar).

Všechny zmíněné jevy (aktérské asambláže, nové prostory, nové legitimizace, překračování kontextů) vedly nejsoučasnější badatele k velmi odvážné propozici „zeškolnění“ společnosti (Baker 2018; Davies a Mehta 2018; Masschelein a Simons 2013). Zdánlivě opačně se u nás, i díky odlišné politické situaci, mluví o „descholarizaci“ (Janík 2015). Tuto zvláštní odlišnost budu diskutovat v kapitole 4.3. a 5.3. Ovšem na teoretické úrovni scholarizace a descholarizace není v rozporu, což je pro český kontext důležité. Američtí autoři totiž napadají jednu z moderních premis v sociologii vzdělávání, a totiž, že vzdělávání je instituce sekundární, odvozená a má služebnou roli, premisu, kterou nalézají jak u funkcionálních tak u konfliktualistických teorií, což vede sociologii vzdělávání podle nich do pasti, ze které se jí nedaří si všimnout velké vzdělávací revoluce, která se v současnosti děje (Baker 2018, s. 63) a kterou popisoval již Parsons (Parsons a Platt 1973; Parsons 1970). České prostředí vzájemně si nerozumících státních a nestátních aktérů v tom, čemu má vzdělávání sloužit není výjimkou z této změny, ale jejím projevem. Ta spočívá v rozsáhlém a komplexním vlivu vzdělávání na život a ostatní instituce, a to globálně. Vzdělávání již dávno „neslouží“ naopak mnoho sfér je podřízeno „vzdělávací logice“. Ačkoliv formální vzdělávání bylo institucionalizováno před několika tisíciletími, dnes jde především o bezprecedentní rozsah této institucionalizace (kontroly významů), což lze vidět na vývoji masového školství, tak na inkluzi světové populace i mnohých dalších sociálních funkcích do instituce vzdělávání, což vede mimo jiné k rozšiřování vzdělávacích normativit do dalších životních sfér. Školství čím dál tím více strukturuje rodičovské praktiky, bydlení i seznamovací trh a další, dříve ne-školní sféry společnosti (argument prakticky celé této editorské práce Mehta a Davies 2018). I proto je

otázka této dizertační práce po legitimizaci vzdělávacích norem v současnosti vysoce důležitá, a nikoliv pouze pedagogická.

Davies a Mehta zacházejí ovšem ještě dále, k propozici, nikoliv pouze zeškolnění společnosti, jak argumentoval původně Baker (2014), ale k „prohlubující se interpenetraci vzdělávání v pozdně moderním životě“. Jde jim především o porozumění expanzi, difuzi a legitimizaci vzdělávání. Ačkoliv vycházejí z nového institucionalismu (u nás Dvořák 2012), snaží se ho i překonat propojením s pragmatickou sociologií, sociologií vědění, teorií kulturních hranic a teorií propojených ekologií (Mehta a Davies 2018, s. 6, 38). Podle nich je školství hybridní instituce, která ovlivňuje i je ovlivňována jinými společenskými oblastmi. Normy a kategorie vytvářené školstvím se stávají konstitutivní pro pozdně moderní život, kde vědění a expertíza jsou hlavním strukturačním elementem (Mehta a Davies 2018, s. 83). Podle nich je vzdělávací revoluce tvořena specifickou expanzí školství. Expanze je jak vertikální (více času který jednotlivec stráví ve škole), tak horizontální (rozšiřování vědění, které je pokryto kurikulem), a také importní (migrace školních forem mimo sektor formálního vzdělávání, jako je například vězeňství, volný čas, zdraví a sociální práce (Mehta a Davies 2018, s. 88). Tato expanze generuje vlastní tři logiky interpenetrace: jak intenzifikující, tak akomodační i logiku rezistence. Intenzifikující i akomodační logika způsobuje že prostor vzdělávání tvoří spíše mnohá propojená pole, ve kterých se proměňují legitimizační procesy, jak aktéři mění kulturní normy, které je zvýhodní propojením s dříve odděleným polem (Davies a Mehta 2018, s. 85). Podobně o spojených ekologiích uvažuje Abbott a o státu jako polymorfním institucionálním ansámblu Jessop (Abbott 2005b; Jessop 2016). Toto propojování znamená kromě jiného i mnohé nové vztahy závislosti na zdrojích a znejasnění zodpovědností, ale také mnohé hybridní praktiky, organizační formy a mísící se institucionální principy (Mehta a Davies 2018, s. 86), jak ještě uvidíme v empirické části. Odškolnění tedy neznamená mizení vzdělávání, ale posunutí dějiště a aktérů do jiných – ne-tradičních míst, a i když u nás Keller a Tvrďý popsali, že vzdělávání je nejméně autonomní subsystém ze všech (Keller a Tvrďý 2008, s. 155), není to s výše popsanou interpenetrativní logikou v rozporu – sociologie vzdělávání by měla být schopná nová místa zkoumat.

Jak jsem v této podkapitole popsala, o vzdělávání se nedá uvažovat v tradičních topografiích – škola – zřizovatel – státní poskytovatel. Interpenetrace vzdělávání způsobuje značné rozmazávání tradičních hranic, a především v tom (což je v pro tuto práci nejdůležitější) kým a jak jsou vzdělávací normy a cíle legitimizovány. Je jasné, že vzdělání je zároveň pervazivní a zároveň parazitované. To, co se jeví jako chaos, či hybridita (viděli jsme to u aktérských

asambláží) není slabost vzdělávání ale jeho síla jakožto instituce (Baker 2018, s. 77; Davies a Mehta 2018, s. 83). Domnívám se proto, že vzdělávání je třeba zkoumat jako polymorfni sestavu institucí, která se nevyčerpává formálním vzděláváním a vzdělávací politikou a je lépe si všimnout této nové topologické kvality než být teoretický závislý na formálních pojmech.

Uvedená zkoumání mají pro tuto dizertační práci silné teoretické konsekvence – znovu se ukazuje, že funkcionální / kritický rozkol v sociologii vzdělávání je neudržitelný, že je potřeba nejen nové optiky, ale také nových otázek. Baker se ještě na závěr vyjadřuje ke zkoumání norem ve vzdělávání: „víra v pozitivní vliv vzdělávání je výsledkem samotného zeškolnění společnosti, to ale neznamená, že silná kultura vzdělávání je nutně dobrá nebo špatná. Toto mísení teorie a morálního tvrzení ubližuje zkoumání jak výhod, tak nevýhod vzdělávací revoluce [...] to neznamená, že studium hodnot prosazuje určitý morální řád. Normativní řády jsou všechny z definice opresivní a porozumění jejich východiskům, hodnotám a logikám je klíčové pro porozumění společnosti“ (Baker 2014, s. 77). Není sám, v podobném duchu uvažují i jeho evropské kolegové (Hansen 2016; Stern et al. 2015; Jessop 2016). Například Ball se pro český časopis vyjádřil, že chce [...] „klást stávající praxi mnohem zásadnější otázky, než ji zlepšovat. Chci ji vlastně svým způsobem podkopávat.“ (Pol a Švaříček 2011, s. 167). V podkapitole 2.2.3. o třetím úkolu uvidíme, jak lze kritiku v sociálních vědách pojmut, aniž by zůstala v již zmíněném antinomickém požadavku.

2.2.3 Kritika a legitimační praktiky

I autoři v této vlně považují své výzkumy za kritické, ale v jiném smyslu než marxismem inspirované demaskování reprodukce a dominance, které tvořily především zmíněnou druhou vlnu. Tento posun, jehož počátek lze umístit do způsobu, jímž Boltanski v roce 1990 vystoupil proti bourdieuvské kritické sociologii (Boltanski 2008), se v současnosti rozrostl do debaty, do které přispěli například Latour, Rancière nebo Rainer Keller a jež by si zasloužila samostatné zpracování¹⁵. Obecně jde o odklon od esencionalizujících soudů, jež výzkum vytváří, ale o zkoumání právě těchto legitimačních praktik – co aktéři dělají, když kritizují, obhajují, legitimizují. Předmětem námitek jsou zde teoretické a epistemologické předpoklady kritické sociologie, které spíše neutralizují jakýkoli účel kritiky, jelikož možnosti rezistence aktérů podřizují jejich „objektivním funkcím“ ve společnosti (Folkers 2016). Na americké půdě především Popkewitz se snažil ukázat důležitost impulsu „post“ teorií¹⁶, často nepochopených, které vlastně historizovaly totalitu společenských opresivních vztahů tím, že ukázaly, jak

¹⁵ Autorka takovou studii připravuje

¹⁶ Postmodernismus, poststrukturalismus, postkolonialismus.

vědění samo, a nikoli pouze represivní struktury společnosti, je disciplinující a regulující. Záměrem těchto teorií nebylo podle Popkewitze zdiskreditovat rozum a prosazovat iracionalismus, nýbrž ukázat pravidla „rozumnosti“ (Popkewitz a Fendler 1999, s. 4). Právě Popkewitz poukázal na nutnost zkoumat v sociologii vzdělávání *systemy zdůvodňování*, *systemy rozumu* (systems of reason Popkewitz 2014). Všechny tyto vlivy značně diverzifikovaly pojetí moci, význam historie i roli intelektuála a především zdůraznily, že vědění je neoddělitelné propojení teorie i praxe.

Empirické kritice jde o to zjistit, zda existují nějaké regulativy, které pořádají „taken for granted“ kategorií ve vzdělávání – hledat „systems of reason“, které uspořádávají, co je možné myslet a jak je možné podle toho jednat. Hledat „(...) pravidla a normy, které střeží hranice toho, co je a není možné myslet a dělat – co je dáno jako přirozené a společné (...)“ (Popkewitz et al.: 3). Jak bylo poukázáno už u scholarizace, například Baker ukazuje, jak vzdělávací revoluce devaluje institucionalizaci jiných schopností, než je intelektuální výkon, jako je například fyzická práce, náboženské charisma, obratnost v boji, které byly dominantní v předchozích společnostech. Poukazuje, že čím silnější je kulturní efekt idejí vytvářený vzděláváním, tím slabšími a méně legitimními se stávají ostatní typy významů (Baker 2014, s. 77). Vzdělávací revoluce nepřináší benefity všem – vyřazuje ty, které nesplňují její logiku. Tím se podle Bakera vysvětluje všudypřítomný tlak požadavků vzdělávání ve všech sférách společnosti od norem rodičovství, formování dětství (k tomu v našem prosotru Kašćák a Pupala 2012a) po formování osobnosti (Baker 2014, s. 78). Podle Bakera (ale i jiných) to znamená, že nové dimenze instituce vzdělávání či vzdělávací revoluce mění podmínky společenské smlouvy po celém světě. V českém kontextu i jinak hluboké analýzy společnosti končí často u nějakého vzdělávacího nároku, ačkoliv je daná analýza o něčem jiném (např. Müller 2015). Jiný příklad nabídla debata o finanční gramotnosti, ve které se spíše nezpochybňoval požadavek aby škola a individuální žák řešili neschopnost politické reprezentace bojovat s obchodem s chudobou (kriticky: Stöckelová 2012).

Je zřejmé, že badatelský přístup, který zkoumá samotný rámec možnosti vzdělávacích proměn by nebyl možný na poli pedagogických výzkumů, které o vzdělávacích cílech nepochybují; ideály se tradičně přenechávají ke zpochybnění filosofii výchovy, zatímco pedagogickým výzkumům jde o to, jak vzdělávací ideály vhodně „přepsat“ do kurikulárních dokumentů, jak tyto vhodně implementovat do školní organizace a jak je pak zdárně „vpravit“ do lidských myslí a lidského chování. Proto se mnoho autorů obrací k sociologii, která umožňuje nezbytný odstup, nikoli ve smyslu nadřazenosti, nýbrž spíše ve smyslu pohledu „z rohu místnosti“ (Ball 1995;

Boltanski 2008). Vědění ve vzdělávání a jeho formování je zkoumáno jako něco, co zásadním způsobem ovlivňuje lidskou reflexi i jednání, ale ne pouze tím, že je nějaké vědění vyučováno, ale tím, že určité vědění leží v základu expertiz i rozhodování a že určité vědění je produkováno. Vědění ve vzdělávání je pro současné autory bytostně politická záležitost. Proto se, jak jsem uvedla v úvodu, hovoří o *Politické sociologii pedagogického vědění* (Popkewitz et al. 2017)

...

Mnohé sociologické texty dnes naznačují, že se konsensuální i kritické vysvětlení existence norem ve společnosti vyčerpalo. Normy jako regulativní ideje, které jsou základem společenské kontroly a tím koheze společnosti, stejně jako normy, které jsou ideologickou krystalizací zájmů vládnoucí třídy, a jež jsou společnosti vnuceny, aby zakryly pravé poměry, přinejmenším působí jako neúplná vysvětlení. Viděli jsme, že již od 80 let 20. století přichází nejen kritika obou přístupů, ale také nový pohled na samotnou normativitu.

V následující části ukáži, že současný prostor nelze chápat jako nějakou sestavu nezávislých elementů, které fungují podle vnějšího logického řádu, tedy sestavu separátních aktérů, systému a externích norem. Výzkum ukazuje, že esencialismus těchto elementů je neudržitelný a že jejich poznávání nemůže vycházet ze starých kategorií a že vztahovost je pravděpodobně tím důležitým, co drží zkoumané objekty pohromadě. Anti-esencialistické a relacionistické uvažování se dostalo do sociologie vzdělávání právě prostřednictvím třetí vlny a podnítilo celkem rozsáhlé ontologické bádání v sociálních vědách. I proto mnoho současných badatelů vybízí k obnově sociologie vzdělávání, která byla dlouho zajetím svého vlastního úspěchu ze 70. let a od té doby se podle některých nikam neposunula (Mehta a Davies 2018).

2.3 Řešení relacionistických přístupů

Viděli jsme, že vzdělávání je jednou z nejdůležitějších moderních institucí – legitimita v tomto prostoru je zásadně důležitá. Ovšem problémem je, že je stále často pojímána jako uzavřený systém; jak jsem ale ukázala, jedná se spíše o různé prostory; objevují se totiž nové prostorové figury, ve kterých je vzdálenost a blízkost určována jinak než eukleidovskou topografií. V předchozí kapitole jsem poukázala na studie, které upozorňují, že používání starých výzkumných kategorií, přejatých často ze vzdělávací politiky, přestává v některých vzdělávacích časoprostorech dávat smysl, jelikož jenom hromadí zprávy o chybách (systému, aktérů, idejí) a nikoliv porozumění. Nová (třetí) vlna sociologie vzdělávání se tuto slepou uličku snaží překonat.

Ačkoliv se současný výzkum normativity ve vzdělávání věnuje novým prostorům, aktérům, novému vědění a novým praktikám, které legitimizují vzdělávací cíle a změnu, chybí komplexnější pohled na vztahy mezi jednotlivými elementy. Studie jsou často jedno-dimenziální (jeden aktér/ skupina aktérů, jeden druh vědění/jeden dokument, jedna jurisdikce). Zaměření na vztahy mezi různými aktérskými pozicemi, mezi věděním a různými jurisdikcemi v dané ekologii není dostatečně rozvinuté. Tato dizertační práce se snaží oslovit především tuto dimenzi současné vzdělávací revoluce – vztahovost normativity, aktérství a vědění. Nedávno byly učiněny pokusy o konsolidaci vztahovosti na teoretické sociologické úrovni v pracích o relacionismu (Crossley 2011; Donati 2015; Powell a Dépelteau 2013; Dépelteau 2018; Dépelteau a Powell 2013; Emirbayer 1997; Abbott 2016b). Ve vzdělávání se tyto perspektivy v současnosti částečně projevíly v disciplínách jako je „antropologie veřejné politiky“ (Castagno a McCarty 2018), „politická sociologie vědění ve vzdělávání“ (Popkewitz et al. 2017) a „topografická a sociomateriální studia ve vzdělávání“ (Decuyper a Simons 2016; Landri a Neumann 2014; Fenwick a Landri 2012). Nicméně explicitní pokus o relacionistickou sociologii vzdělávání učiněn nebyl. V následujících odstavcích poukážu na východiska a koncepty relacionistické a procesuální sociologie, které by osvětlily povahu výzkumných objektů této práce a daly smysl jejím výzkumným otázkám.

V současnosti především dochází k uvědomění, že za problémy sociologie stojí nedostatečné nové promyšlení ontologických otázek (Powell a Dépelteau 2013; Cooren 2018; Benjamin 2015; Hacking 2002), tedy takových, které by vyjasnily s jakými objekty vlastně sociální vědy zachází a jaké objekty vlastně zkoumají (Wirthová 2019a). Zatímco se precizují výzkumné metody, vědcům, podle filosofa sociálních věd, Daniela Littla, uniká podstata objektů i to, jak vznikají (Little 2016). Zde nás zajímá především ontologie sociálního prostoru, aktérství a norem ve vzdělávání.

2.3.1 Ontologie prostoru – ekologie legitimizačních praktik ve vzdělávání

Sociální prostor je pojímán jako relační – vztahový, ve kterém mohou vznikat různé *ekologie*. Jejich hranice jsou množinou transakcí, vztahů, které jsou později spojeny ve funkční jednotku, o které se pak dá říci, že je místem těchto transakcí a vztahů (Abbott 1995, s. 263). Ne všechny sociální vztahy ale ekologie tvoří – relacionistický přístup je také procesuální – ekologie se proměňují, vznikají, konsolidují se a rozpadají. Proto také v empirické části mluvím o vznikající struktuře, topologii, konsolidující se legitimizační ekologii apod.

Tento prostor je tedy *určitý* prostor, ale není pojímán jako jakkoliv fixovaný prostor, není to žádný fixní kontext, univerzální souřadnice ani pole s inherentní logikou boje mezi kapitály. To neznamena, že o těchto formách neuvažuje – naopak – ale jsou pro tuto perspektivu empirickou otázkou, nikoli v předstihu teoretickou. Abbott v tomto případě uvažuje o konceptu sociálního prostoru tak volném, aby se nevyloučily z dohledu mnohé strukturální znaky lidské společnosti, jež jsou pro její porozumění nezbytné: „Můj koncept ekologie nemá žádná pojmenování dominance nebo podřízení. [...] Naopak, koncept ekologie je mnohem fluidnější a dynamičtější, zachycuje více aspektů difference a větší empirickou diverzitu způsobů, jakými aktéři jednají a jakými se aktérské skupiny mění.“ (Abbott 2005a). Abbott mluví o endogenním principu¹⁷ a autoři zabývající se prostorem v této souvislosti poukazují na to, že vztah určuje to, mezi čím tento vztah je a takto je vytváří i svůj prostor – „topologii“. Penelope Harvey ukazuje ve své vlivné práci, že v topologii je to proměnlivá kvalita vztahů, která určuje vzdálenost a blízkost v sociální-prostorových figurách (Harvey 2012). Jestliže je prostor definován vztahy, a ne naopak („topografie“), pak, jak jsme viděli v popisech vzdělávací revoluce, se institucionální mapa proměňuje na základě těchto vztahů, nikoliv na základě přímo vnějších zásahů. Jestliže chceme porozumět proměnám vzdělávací axiologie, je potřeba zkoumat vztahy mezi různými elementy, a tak určit prostor, ve kterém se dějí. Nikoli naopak – předem si definovat prostor (tedy topografický přístup – například často podle určité formální jurisdikce) a v něm pak zkoumat vztahy. Pro Abbotta jsou těmito elementy aktér, lokace a proces vztahování (ligation). Ovšem to je obecně sociologický pohled, v této práci je potřeba jemnějších elementů, které dokáží položit otázku po normativitě ve vzdělávání. Jelikož je vzdělávání inherentně politicko-racionální prostor, je dobré adaptovat normativní slovník. Již v dřívějších pracích jsem nabídla kompatibilní perspektivu poststrukturalisty Lyotarda (Wirthová 2018c, 2021, 2019b) z jeho práce *Le Différend* (Lyotard 1998, 1988, 1983), ale i jiných (Lyotard 1993, 2001)¹⁸. Lokace ve vzdělávací axiologii jsou totiž nejen aktér (adresant), ale také publikum (adresát), smysluplnost a relevance (Wirthová nedatováno). Tyto elementy

¹⁷ „actors and locations are purely endogenous to social interaction. This is especially difficult with the concept of location. Our education in Cartesian coordinate systems makes us always imagine space as an empty continuum in which locations are defined by a regular coordinate system that we impose from outside, without reference to any internally produced topology. But social space is not like this. It has no empty locations. Its topology is defined relationally in the process of interaction and is therefore completely endogenous.“ (Abbott 2016b, s. 40)

¹⁸ „Místa neexistují; každá věc nosí své místo s sebou; místo zaujímá místo já.“ (Lyotard 2001, s. 12) Myšlení pro filosofa Lyotarda není pozemkový úřad. *Stanovení, pozice, cesta, pole, itinerář* mají smysl pouze za podmínky, že myšlení by pozemkový úřad byl a že by chtěl budovat teorii na předem jasném teritoriu, na té části půdy, která mu byla připsána. Takto uvažovat ale není nutnost – porozumění sociálnímu prostoru nemusí nutně ležet na formálních jurisdikcích, i když tyto mohou být jeho obsahem. V této perspektivě je pohled na prostor otevřený, což se může jevit jako protimluv, ale skutečně, genealogie myšlenky takto pojatého sociálního prostoru vede k matematické topologii.

vznikají vztahově, nejsou předem dané. Pak lze položit otázku po legitimačních praktikách jako situacích u kterých se lze tázat po *jejích* aktérech, publicích, smysluplném vědění a relevantních problémech. Jak se vytváří relevance některých vzdělávacích problémů, kdo je definuje, na základě jakého vědění, v jakém vztahu k ostatním pozicím a jaký prostor tím vzniká?

Jde tedy o prostor vztahů, nejen mezi aktéry, ale mezi aktéry a publiky, relevancemi a smysluplnostmi. Vztahy mezi těmito instancemi určují danou povahu sociálního prostoru, tyto vztahy určují aktérské pozice, patřičné vědění, patřičné problémy a řešení. Takto vytvářejí určitou situaci, s určitou mírou stability různých elementů. Tyto vztahy jsou samozřejmě proměnlivé; nejen, že se mění aktéři apod., ale mění se i pozice jednotlivých instancí. To lze uchopit v pojmu „rekonfigurace“ – cíle vzdělávání se mění na prostředky, aktér v publikum, publikum v problém, artefakty v kontext a kontext v artefakty, či referens (to, co je relevantní) v subjekt¹⁹ (zejména dvě poslední dvojice nás budou zajímat do větší hloubky v empirické části). V podstatě není předem určen jeden dominantní element; to, zda dochází k nějaké dominanci, je opět otázka empirická. Tento vztahový prostor je dnes mnohými uchopován v termínech ekologie (Abbott 2005a; Wirthová 2019a; Abbott 2005b; Blok 2013; Biesta a Tedder 2006). Koncept ekologie v sociologii znamená především onu vztahovost, proměnlivou vztahovost mezi proměnlivými elementy, nikoliv nutně nějakou harmonii či ekvilibrium (Abbott 2016b; Little 2016). Proto označují prostor, který v současném českém kontextu vzniká, jako ekologii legitimačních praktik – „legitimační ekologie ve vzdělávání“.²⁰

Uznání, že legitimační jednání není samozřejmé a je možné pouze v určitém způsobem uspořádaných situacích, v procesu *kvalifikací* (Boltanski 2011, s. 69) vede k položení důležité otázky po *veřejné* povaze těchto situací a potažmo legitimačních praktik. Pro Boltanského je pojem veřejného klíčový v ustavování situace pro kritické jednání. Individuální, soukromý kriticismus, který není spojen s všeobecnými pojmy správnosti, spravedlnosti a potřeby není kritické jednání v sociologickém smyslu legitimačních praktik (Boltanski a Thévenot 1999). Situace vytvářená veřejnými *událostmi* je podmínkou pro možnost kvalifikačních operací, které umožňují legitimační jednání. Souvztažně, v procesu kvalifikačních operací ve veřejném

¹⁹ To lze velmi dobře vidět ve strategických dokumentech, které vytvářejí určité vnitřní argumentační prostory, kdy například z toho, že data ukazují, že trh práce se mění, se pak dokazuje, že trh práce cosi vyžaduje. (více v empirické části o režimech vědění)

²⁰ Ekologie není harmonie, neznamená prostor prostý tenzí a kontradikcí. Ekologický je tento prostor ve smyslu vzájemných vztahů, které určují vlastnosti a hranice daných objektů. Není to pojem morální. Ekologie znamená topologickou a topografickou vztahovost (Harvey 2012) a v současnosti se upozorňuje na značné přepisování tohoto prostoru ve vzdělávání (Lindberg a Knutsson 2019)

prostoru se také dějí *neutralizace*, které činí jakékoliv kritické jednání – jednání, které je kvalifikované jako součást veřejné události – nemožným. Neutralizace se dějí právě v procesu uspořádávání situací, ve kterých někteří aktéři nebo objekty jsou sice přítomné, ale neslyšitelné, nebo jsou subsumovány pod určitou kategorii (pozici), která jim neumožní jednat. Jsou zanecháni v ambivalentní situaci kandidáta na kvalifikaci, v pozici publika, nebo méně důležitého aktéra se slabým hlasem. Ekologie pak může být tvořena neutralizovanými, ale nějakým způsobem potřebnými (stále je to vztah) aktéry, tématy, skupinami a dalšími elementy).

Proto má ze sociologického hlediska smysl analyzovat ambivalentní jevy aktérských pozic a jednání skrze vztahové uspořádání instancí v situacích (materiální i diskurzivních), kde se dějí praktiky legitimizování vzdělávacích změn. Tyto situace formují legitimizační ekologii ve vzdělávání, z čehož plyne i cíl této práce, jímž je porozumění způsobům, ve kterých se aktérství ustavilo v české legitimizační ekologii, se svými veřejnými událostmi (debatami a dokumenty) jako empirickými terény. Vzdělávací axiologie je ze sociologického hlediska legitimizační ekologií se svými možnými aktérskými pozicemi, možnými veřejnými událostmi, které vytvářejí určité situace. Veřejná událost je taková, která má principálně veřejné publikum, jak debata, tak dokument. Jde o veřejné prosazování obhajování či kritizování vzdělávacích normativů (určité cíle, nové obsahy, metody) a zejména o to, jaké legitimizační praktiky jsou v současnosti používány.

2.3.2 Ontologie aktérská

Vztahové uvažování se vzdává esencialismu a sociální entity nepovažuje za bytosti, podobné biologickým individuí. Abbott považuje sociálního aktéra za pozici, která vzniká v daných sociálních vztazích a může se stát důležitým elementem konsolidujícím určitou ekologii. „Je to proces konstrukce vztahů mezi aktéry a lokacemi které vlastně konstituují a vymezují jak aktéry, tak lokace. Analyticky i empiricky je primární vztahový proces.“ (Abbott 2016b, s. 39).

Aktérská pozice se vytváří ve vztazích k ostatním pozicím, v relační propojenosti toho, co v dané události – situaci – ekologii znamená kompetence v agendě, veřejná kvalifikace (Boltanski a Thévenot 2000), vztah k publiku, patřičné vědění, relevantní problémy, smysluplná řešení a další materiální a sémantické instance (Wirthová 2021). Tyto instance se nějak ospravedlňují a každá aktérská pozice je v tomto ohledu jiná. Tento druh ekologické konceptualizace uchopuje aktérství v legitimizačních praktikách jako vztahově vetkané v mnoho instancí, které tvoří různé vzorce aktérských pozic dostupných pro aktéry v dané ekologii. Tato konceptualizace

dává smysl otázkám: jak jsou aktérské pozice stabilizovány, obhajovány, jakým věděním, zdůvodňováním, vztahy k publiku, smysluplnostmi a relevantnostmi? Jak význam určitého druhu vědění (transnacionální komparativní vědění, expertíza, nebo komplexní situační vědění) intervenuje ve stabilizaci aktérské pozice v legitimizování vzdělávacích změn? Jaké pozice byly dostupné pro různé aktéry a co vzorce aktérství znamenaly pro jejich možnost jednání? Tyto otázky jsou výzkumnými otázkami především v kapitole 4.2. Legitimační praktiky ve veřejných debatách.

Koncept aktérské pozice v daném prostoru, či ekologii, se dotýká pojetí oddělení symbolických forem od aktuálních poměrů (state of affairs). Relacionistická ontologie neadmítá toto oddělení ve smyslu falešné existence idejí, nebo umělých dichotomií, ani nevytváří nějakou dialektickou syntézu, ve které by ukázala, že je dichotomie slov a materiality zbytečná. Tedy nenásleduje ani materialismus, idealismus. Empiricky takové oddělení uznává – v sociálním světě může být mnoho rozdílů mezi slovy a skutky; divergence mezi symbolickými formami a poměry ale nejsou esenciální. Relacionistická perspektiva nepředpokládá nějakou univerzální logiku světa, která by takto, automaticky, vždy oddělovala. Oddělení slov a skutků jsou sociálně ontologická (stabilizovaná) ve vztahu k mnoha sociálním událostem a dějům. Již mnoho bylo napsáno o performativitě diskurzu (nejpozději od Austina), nicméně ne všechna slova mají performativní sílu. Slova mohou být pronesena v osamění a jsou stále sociální pouze co do smyslu, že jazyk je sociální. Ale aby byla taková slova *stále* sociální²¹ a performativní, musí být znovustvrzena na veřejnosti, v určité sociální události, situaci – autor musí být kvalifikovaný – například lidská slova naučená a vyslovená papouškem nejsou akceptována jako slova něco říkající (myšlenku)²². Taková událost musí mít ustaveny (jedno zda afirmativně, či neutralizovaně) všechny instance: adresanta, smysl, referens i adresáta (Lyotard 1998) – v sociologickém slovníku aktéra, smysluplnost, relevanci a publikum. A všechny tyto instance musí být sociálně stvrzené, nějakým způsobem usazené, stabilizované, sedimentované²³. Například, jak ještě uvidíme, když nestátní aktéři budují svoji pozici vůči státu jako „expertní“ a vůči sobě navzájem

²¹ Enkódovala se do dalšího plynutí událostí (Abbott, p. 14), v tomto případě do nějaké legitimizace. Výsledkem enkódování – vložení určité struktury do dalších událostí je pro Abbotta „ligation“, (vazba, rodová linie), které zde předkládám jako dědictví.

²² Je jasné, že do této pozice nic neříkajícího „papouška“ se dostávali historicky různé kategorie lidí. V současné vzdělávací legitimačním prostoru se zdá, že se do ní často dostávají učitelé – „nemá k tomu co říci“ (z rozhovoru).

²³ Zde je potřeba se vyjádřit k již klasickému pojetí sociální konstrukce reality (Berger a Luckmann 1999, s. 93–127) a zejména jejich popis legitimizace. V některých ohledech je jejich pojetí shodné s relacionistickým, nicméně ve vztahu k perspektivě této práce zůstává jejich pojetí uzavřené v předdefinovaných „úrovních“ objektivace symbolických forem a předpokládá, že takový objektivovaný řád by měl mít shodný význam pro všechny, kteří se ho účastní. V tom se liší, jelikož relacionistická perspektiva nedefinuje předem ani povahu úrovně či stupně, ani „následnou“ materializaci „předchozích“ symbolických forem, ani nutnost konsensu.

jako „hodnotovou“. Ve vztazích mezi těmito různě stabilizovanými instancemi pak vznikají ony difference, dichotomie, oddělení, hranice bariéry, znevýhodnění apod. rozdíly mezi slovy a věcmi jsou sociální nikoli esenciální.

Analytické dimenze této aktérské pozice – vytváření aktérských pozic ve vzdělávání navrhuji následovně:

2.3.3 Diagram 1 – Relační asambláž aktérství ve vzdělávací legitimizační ekologii

Vzorec aktérství: sociálně a relačně stabilizovaná kompetence pro možnost být součástí vzdělávací legitimizační ekologie – určité a variabilní sociální významy v těchto elementech	Určitá (sociální význam) forma kompetence v řešení agendy a problému, který se má vyřešit (ve smyslu adekvátní zkušenosti, dovedností, vědění a expertízy)
	Určitá forma kvalifikace proto být přítomen ve veřejné debatě
	Určitá forma odpovědnosti za výsledky
	Určité vědění ustavující smysluplnost
	Určité publikum

V této práci nechápu pojmy aktéra, kompetence, kvalifikace a odpovědnosti ve formálním, právním, či správním smyslu jako administrativní kompetence, právní odpovědnosti nebo profesní kvalifikace (Boltanski 2011, s. 69). Taková konceptualizace by perspektivu na možné vztahy, které ovlivňují formování pozice pro legitimizování vzdělávacích změn příliš zúžila. Ze sociologického hlediska se výzkumná otázka vztahuje k formě aktérství a jak je jednání dosahováno? (Biesta et al. 2017). Všechny tyto instance referují k nesamozřejmému legitimizačnímu aktérství, které univerzálně nepředchází událost. Kompetence kohokoliv být aktérem neleží v jeho transcendentální subjektivitě, ale v sociálních vztazích. Tyto ale nejsou uzamčeny / zapuštěny v nějaké pevné sociální struktuře ale spíše v řetězení veřejných událostí a v enkódování určitého dědictví do dalších událostí a v diskurzivních a materiálních uspořádáních situací (Boltanski a Thévenot 2000, s. 209; Abbott 2016b, s. 40, 45, 73–74).

Aby někdo mohl být aktérem schopným poskytovat argumenty veřejně, vyslovovat se pro či proti nějakému vzdělávacímu nároku - legitimizovat, musí být v příslušné pozici, pro to je ale potřeba určité kvalifikace, která je dostupná v místech, kde se může různými formami kvalifikovat do pozice „adresanta“ (Boltanski 2011, s. 69). Tato kvalifikace zahrnuje jak materiální tak sémantické formy. Ostatním aktérům (bez kvalifikace) je umožněno být přítomen na veřejné události také, ale ve formě publika, nebo důležitého faktoru (učitelé), kteří ale nemohou být adresanti. Takové pojetí aktérství uznává jeho nestabilitu a takový je také prostor,

ve kterém se, nejen v české současnosti, objevuje mnoho různých veřejných reprezentací s cílem formovat legitimitu jak pro určitého aktéra tak pro určitý nárok a často obojí současně.

2.3.4 Ontologie normativity

V procesuální a relacionistické perspektivě fenomén legitimacy závisí v instancích legitimizačních aktérských pozic, kritického jednání a v roli vědění. Boltanski a Thevenot jsou jedni z nejdůležitějších sociologů, kteří přispěli v poslední době k porozumění normativity v sociologii a překonání již zmíněného rozkolu konsensus-kritika. Při kritice *sociologií dominance*, Boltanski představil svoje vlastní pojetí kritiky a moci, jež je vztahové. Zatímco, tradiční kritické sociologie si vytvářejí syntetický objekt *moci*, který nelze zkoumat přímo a je na badateli, aby ji *odhalil a demaskoval*,²⁴ jeho pojetí považuje za jediné, co lze sociologicky zkoumat, *vztahy* síly, moci, tedy identifikace asymetrických vztahů, jež ale mohou být různorodé, částečné, lokální nebo pomíjivé. Existence různých zdrojů a míst těchto vztahů vytvářejí síť, ve které se síly mohou propojovat, rozporovat, nebo neutralizovat (Boltanski 2011). *Sociologie kritiky* pak prozkoumává tyto vztahy, situace, kde se objevují, mezi něž patří i artefakty, ve kterých jsou tyto vztahy zaneseny, jako jsou například různě závazné dokumenty a jiné formy regulací. Asymetrické vztahy ale vyžadují ospravedlnění, implicitní či explicitní legitimizaci.

Jak jsem rozvedla jinde (Wirthová 2019c), vzdělávání je inherentně o změně – změně osobnosti i změně společnosti – tato změna je proponována kriticky *vůči* něčemu. Jelikož v požadavku změny je vždy nějaké *mělo by být*, to znamená, že je vždy přítomná nějaká *kritika* i *obhajování*. Požadovat změnu bez odpovědi na otázku *proč*, nelze – vždy bude za každým požadavkem změny nějaké *protože* – uvědoměle, neuvědoměle, explicitně, implicitně. Vždy bude takový požadavek vycházet z nějakého systému zdůvodňování. To znamená, že legitimizace změn je inherentně přítomná, i když někdy ne zcela artikulovaná. Legitimizace změny ale souvztažně legitimizuje i aktéry, i problémy a řešení i patřičné vědění. Vztahová sociologie vzdělávání zkoumá, jaké vztahy vytvářejí asymetrické aktérské pozice, jaké legitimizační praktiky jsou užívány. Sociologii kritiky zajímají legitimizační praktiky, i je kritická v tom smyslu, že na různé vztahy závislosti a (a)symetrie upozorňuje.

Systémy zdůvodňování velmi specificky „fungují“ právě ve vzdělávací axiologii a jak uvidíme v empirické části ve vznikající legitimizační ekologii. Systémy zdůvodňování jsou určitá

²⁴ Tedy jaksi zvnějšku. Podobně popisuje toto pojetí u nás Barša, jako socialistický dualistický idealismus (Barša 2007)

kulturní tvrzení, která krystalizují do historicky vzniklé mřížky praktik (Popkewitz: 251) a materiality vědění, jež ve společnosti pak cirkulují a pořádají reflexi a jednání. Uspořádaná reflexe a praktiky pak rozvrhuje určitému subjektu možnosti (a nemožnosti), jak o sobě přemýšlet a jak jednat.

Relacionistická kritika ale míří i na jeden současný systém zdůvodňování, který ztotožňuje data s realitou. Často je přítomen v legitimizacích, jež přehlíží propojení teorií a faktů, reprezentace a jednání, neboť pak lze velmi snadno nevyčtené teoretické předpoklady vydávat za objektivní empirická fakta (Popkewitz: x, 15, 211–258). Zde se nachází zkoumání role vědění (viz níže) v současné vzdělávací axiologii. Autoři ukazují, jak kterákoliv data, i ta „nejsurovější“, která odmítají jakoukoli teorii, i výzkumy zaměřené pouze na praktické problémy, i ty neaplikovanější analýzy dat, pracují pouze skrze nějaké teoretické principy (Lindblad et al. 2018). Tyto principy formují nějakou sociální teorii o tom, co je realita, co jsou objekty a jaká je jejich povaha (Kirchgasler 2017, s. 228).

2.3.5 Ontologie vědění

Pozice vědění, a především určitého pojetí expertízy je tedy ve vzdělávací axiologii zcela zásadní, a proto je ze sociologického hlediska důležité tuto roli zkoumat, a to především „způsob ‚práce‘, kterou vědění vykonává jako zdroj aktivity sociálního jednání.“ (Stehr a Adolf 2018, s. 14)²⁵. Zde nás bude tedy zajímat, jakou „práci“ vykonává vědění, které je angažované v současné legitimizační ekologii. Vědění takto samo o sobě performativní není, stává se performativním ve vztazích, kdy je angažováno a samo angažuje různé instance v legitimizační ekologii (například určité vědění může angažovat své příslušné aktéry).

Z hlediska aktérských pozic, se vědění týká legitimizace všech instancí, jak byly představeny v tabulce – jak formování vlastní kompetence v agendě, tak také kvalifikace, ale i v definici publika aj., jak ještě uvidíme v empirické části. Určitým věděním se legitimizují subjekty i objekty, problémy i řešení. Jeho role je tedy především legitimizační a nikoli pouze informativní. Ontologie objektu vědění ze sociologického hlediska je pak agregace poznatků, které rozšiřují objem existujících možností jednat – takto vědění rozšiřuje aktérskou kompetenci, či veřejnou kvalifikaci, ale i neutralizuje kompetenci a kvalifikaci jiným.

²⁵ Autoři explicitně uvádějí, že problémy jako je produkce vědění, či jeho transfer nejsou v centru jejich zájmu. Ačkoliv uznávají, že toto bylo dlouho zájmem tradiční sociologie vědění, jejich sociologický pojem vědění se zaměřuje na funkci, jakou má vědění ve společnosti (Stehr a Adolf 2018, s. 14).

V současnosti se velmi mnoho studií věnuje vztahu vědění – pozice – legitimita, a to se zaměřením na vědění generované ze standardizovaných testování (Kim 2017; McNeil 2000; Lawn 2011; Kaščák a Pupala 2011; Fenwick et al. 2014). Zmíněná literatura ukazuje, jak toto vědění vytváří jakýsi globální jazyk, kterým se vytváří určitý druh vědění, jež je považováno za čistě deskriptivní a objektivní a na němž by studenti měli participovat, ovšem které také ztělesňuje určitý normativní narativ o společnosti, ke které by měli jednou dospět. Zprávy o těchto testech užívají takové vizuální prostředky (tabulky, grafy...), které umožňují „vidět“ difference, jež jsou „porovnatelné“. Vytváří se tím uniformní pohled na budoucnost, normalizují se atributy „budoucích občanů“ a spolu s disciplinujícím věděním a dovednostmi se proměňuje i pedagogická praxe (Kim 2017).

Takto komplexní zdroje vědění jsou uchopitelné v konceptu „režimů vědění“ (Aasen et al. 2014; Wirthová 2018b), které jsou angažovány a zároveň angažují různé aktéry v legitimizační ekologii. Určité *režimy vědění* jsou tedy výsledkem různých vztahů závislostí mezi těmi, kteří jsou považováni za aktéry tohoto režimu, kdo tvoří publikum, jaké jsou relevantní problémy a smysluplná řešení. Režim vědění je konglomerát významů, porozumění, pravidel, vědění, norem, idejí, jehož konkrétní obsah se nedá definovat předem a poté jaksí nalézat v datech, ale naopak je výzkumnou otázkou. Je to volná kategorie, jejíž konkrétní obsah je zkoumán. Jsou-li režimy vědění zkoumány v manifestacích v normativních či „strategických“ dokumentech, pak objektem zkoumání jsou diskurzivní prostředky a praktiky ustavující takové vztahy závislostí, jež leží v základu určitého *vědění*. Režimy vědění „jednají“ skrze systémy zdůvodňování určitého sociálního řádu do organizace jak výzkumu a expertíz, tak do veřejných politik a do organizace pedagogické praxe. Ovšem současný výzkum neidentifikuje jeden hegemonní režim vědění, ale spíše mnoho režimů vědění, které směřují odlišným, divergentním směrem a osvětluje tak kontradikce a tenze ve vzdělávacích reformách (Aasen et al. 2014; Wirthová 2018b). Ukazuje se, že nelze jednoznačně říci, který režim je hegemonní a „polyká“ či kolonizuje jiné režimy, jak uvidíme v empirické části.

Vědění, režimy vědění, se v legitimizační ekologii manifestují v různých pozicích – jako aktéři, jako relevance problému, jako smysluplnost řešení, jako (dis)kvalifikace aktéra. Materializují se ale ve veřejných dokumentech, jak uvidíme v kapitole 4.1. Legitimizační praktiky v dokumentech. Tvorba normativního vzdělávacího (strategického, expertního) dokumentu je v současném českém kontextu častou legitimizační praktikou. Již Dorothy Smith zkoumala, jak takové dokumenty „ontologizují“ svou organizaci (Smith 2001). Jenže jelikož organizace operují v ekologii, mohou takové dokumenty ontologizovat i další instance vznikajících situací

– tedy nejen aktéra, ale mohou stabilizovat i jeho jednání a časoprostor tohoto jednání. Relacionisticky – může ontologizovat prostor legitimačních praktik. Různí aktéři se zajišťují v prostředí ve vztahu nejen k ostatním aktérům, ale také ve vztahu k dalším instancím (vědění, diskurzy, publika, mediální, komunikační prostředky aj.). Tato různá zajišťování směřují k vytvoření udržitelného prostředí (topologie i temporality) pro jejich aktivity (Abbott 2016b). Proto i různí aktéři, kteří si chtějí zajistit pozici pro svoje aktivity v prostředí prosazování vzdělávacích cílů, produkují různé dokumenty normativního charakteru. Takové dokumenty ale nemusí být vždy v pozici informativního artefaktu (co ve vzdělávání *má býti*, jaká změna se má dít), či plánu aktivit (co by se mělo dělat), ale mohou být v pozici míst, kde se vytváří konsensus, v pozici kontextu. Jak uvidíme v kapitole 4.3.9. Tvorba normativních dokumentů, a jak jsem psala výše, mohou změnit pozici (rekonfigurovat se) z artefaktu do pozice kontextu jednání a vytvářet tak infrastrukturu vznikající legitimační ekologie. Jejich vnitřní argumentační prostor se pak promítá do toho vnějšího a naopak. Proto je důležité zkoumat jak vnitřní režimy vědění a systémy zavodňování v dokumentech tak i to, jak se tyto propisují do vzorců jednání (tj. obsah prvních dvou empirických kapitol 4.1. a 4.2).

Jeden výzkumem identifikovaný režim si ale zaslouhuje již zde, v teoretické části, širší rozvedení, což poskytne vodítko k podkapitole 2.3.6. o státu a občanské společnosti ve vztahu ke vzdělávání, a to je režim expertní. Expertní vědění je tradičně považované za jistější a neutrálnější než „obyčejné“ vědění. Ale z hlediska relacionistické sociologie je expertíza a expert entita, která vzniká ve vztazích a hranicováním (Abbott 1995). Otázka zde není, zda je aktér „opravdu“ expert²⁶. Relacionistické sociologické uchopení expertízy neleží v posuzování informací vůči pravdě, či realitě ale ve zkoumání sociálních vztahů, které jí dávají „expertní“ status. Opět, zde se nelze přidat na jednu stranu a hledat vinu na druhé, relacionistická perspektiva je v tomto ohledu komplexnější.

Stephen Turner upozornil, že pojetí expertízy jako toho, o čem není vhodná politická diskuse se vylučuje jak s ideálem liberální demokracie jako vládnutí skrze diskusi tak i s ideálem odvozeným, a to participativní demokracií (Turner 2003). Expertíza totiž vždy byla považovaná za alternativu politiky i trhu (Turner 2015, s. 9) a tak získávala status nezávislosti, objektivnosti, ale i vnějškovosti – nezabřednutosti v lokálních politických zájmech – tudíž nemusela podléhat

²⁶ Zatímco v rozhovorech někteří respondenti o sobě hovořili jako o nezávislých expertech a píší to i na své dokumenty, jiní říkali, že experty nejsou, ale že to ze strategického hlediska napsat musí. K tomuto českému případu se přidávají výzkumy, které tvrdí, že nic takového jako nezávislá expertíza neexistuje. takovou nejednoznačnou situaci nelze sociologicky uchopit tak, že si vybereme jednu ze stran.

„diskusi“ na těchto úrovních. Ovšem podléhala disciplínám univerzit, které sice navenek měly určitou autonomii, ale směrem dovnitř byly vědecky disciplinační, což zajišťovalo expertíze vědeckou validizaci. Ovšem expertíza v současném vzdělávání znamená něco jiného než původní pedagogický výzkum produkováný univerzitami. Expertíza se čím dál tím více vyvazuje z dosahu univerzit i národních kontextů (Holmwood a Balon 2018) – typicky data OECD o vzdělávání – a tak i z jejich disciplinačních mechanismů, ovšem aniž by ztratila cokoli ze své „nezávislosti“. Díky této pozici může být angažovaná pro jakékoliv cíle.

Zproblematizování takového pojetí nezávislosti a apolitičnosti zejména kvantitativních, statistických dat nabídl již Hacking (Hacking 1991, 1992), do sociologie vzdělávání toto zpochybnění proniklo později (Lindblad et al. 2018; Piattoeva 2015; Fenwick et al. 2014; Gorur 2015; Lawn 2013; Biesta 2016; Ozga 2011). V tomto ohledu Turner popsal výstižně kromě experta-vědce a soukromého experta ještě dvě „novější“ formy, a to *reformního* a *administrativního experta*. Ačkoliv lze jejich původ situovat do přelomu 19. a 20. století, spolu s rozvojem filantropie a mecenášských fondů (Balon 2011)²⁷, jsou to vskutku experti dnešních vzdělávacích politik. Nejsou to generativní experti, ale spíše distributoři, nejde jim ani tak o rozšiřování vědění jako o přesvědčení veřejnosti, či pouze stakeholderů o potřebnosti nějakého politického kroku. Turner dokonce mluví o jakési „sektářské“ expertíze – vytváří své vlastní publikum a jejich definice se přenášejí do politické akce, oni sami ale nepodléhají žádné demokratické kontrole, veřejné validizaci ani tradiční vědecké validizaci (Turner 2015, s. 27–38). V sociologii vzdělávací politiky se popisují jako *makléři* (brokers) (Grek 2013). Minimálně to ukazuje, že expertíza může být v různých vztazích vůči svému publiku (jak uvidíme v kapitole 5.2. Vztahy k publiku). Expertíza není žádný jasný artefakt, který má jasný účel, vždy nemusí sloužit k rozšíření vědění, expertíza a věda může mít mezi sebou značnou vzdálenost (kapitola 5.1. Expert a expertní vědění).

Pozice expertízy a tím i její povaha (relacionisticky pojímaná) tak klade vážnou výzvu politické rovině společnosti a v našem případě je důležitá pro otázku po vzníkání legitimizační ekologie ve vzdělávání, které vzniká ve vztahu jak ke státu, tak občanské společnosti.

2.3.6 Stát – občanská společnost, veřejné – soukromé

Stát byl po celou moderní éru považován za garanta vzdělávání, hlavního poskytovatele, plánovače a evaluátora. V teoretické kapitole jsme již na několika místech viděli, jak uvažování

²⁷ Vznik těchto expertů je situován obecně do amerického reformního hnutí po občanské válce, které dalo vzniknout různým typům expertních výzkumů, včetně sociologických, jež se pak staly modelem v dalších zemích.

o legitimačních praktikách ve vzdělávání vede nutně k veřejné sféře a k požadavku nového promyšlení pojmů veřejný a soukromý, občanská společnost a stát (Wilkins 2012; Masschelein a Simons 2013; Robertson et al. 2012; Simons et al. 2013).

Přibližně od 80. let minulého století ovšem v mnoha zemích byla za spravedlivou protiváhu totalitním státům považovaná občanská společnost²⁸. Byla vnímána především pozitivně a očekávalo se, že bude sílit a že ve vzdělávání směsice soukromého, dobrovolného, a státního (jak již fungovalo v jiných společenských sektorech), zajistí dobré vzdělávání a školskou autonomii (exemplárně Meyer a Boyd 2001). Občanská společnost (zůstaneme-li v klasickém rozlišení soukromé – veřejné), je ovšem privátní sféra, která „zahrnuje velmi širokou škálu institucí a aktivit a odráží mnoho kontradiktorních zájmů. Obsahuje kapitalistické podniky, domácnosti, sociální hnutí, nevládní organizace, dobrovolné politické instituce, jako je církve, profesní organizace, odbory, kulturní organizace, nezávislé mediální organizace, politické strany, volební sdružení a řadu sociálních a disciplinárních institucí, jako jsou (soukromé či církevní), školy, nemocnice, azyly a věznice“. (Lavalette a Ferguson 2007, s. 452). Občanská společnost je tedy privátní sféra, tj. seskupení soukromých firem, občanských sdružení a jednotlivců, ovšem byla považovaná (teoreticky) paradoxně, za garanta veřejného blaha – v tomto případě vzdělávání²⁹.

Toto pojetí, které se rozšířilo především v postkomunistických státech³⁰, jak argumentují (Lavalette a Ferguson 2007) nekriticky opomíjí, že i v občanské společnosti vznikají nové hierarchie, dysbalance, a místa znevýhodňujících vztahů (u nás např. Müller 2007)³¹. V ideální občanské společnosti totiž měla být legitimita ve vzdělávání dosahována diskusí všech participantů této sféry, která se považovala za veřejnou – vůči státu a vůči trhu (tedy pojetí, které lze vysledovat k Tocquevillovi a obrací hobbesovské rozlišení stát – formální doména rovnosti a soukromé – substanciální doména partikularity, odlišnosti a nerovnosti (Abbott 2016b, s. 203). Občanská sféra se stává veřejnou sférou, vedle veřejné správy – státu.

²⁸ The more recent usage can be traced to a body of work by a number of dissident intellectuals in eastern Europe, South Africa and Latin America in the 1980s (Keane in Lavalette a Ferguson 2007).

²⁹ Historicky vzato, občanská sféra měla suplovat nefunkční a ideologické státní struktury, mělo se za to, že občanská sféra principiálně ideologická není.

³⁰ „Ironically, as Eastern dissidents began to wrest an autonomous public sphere from the grip of authoritarian and totalitarian government, liberal democrats in Western societies became increasingly aware of the declining strength of the many informal bonds and ‘social capital’ that give cohesion to the life of communities.“(Meyer a Boyd 2001, s. 3)

³¹ Podobně též (Jessop 2016, s. 20): „difficulties of defining civil society, its equally contested nature, and the utopian expectations often invested in it.“

Je patrné, že toto rozlišení veřejné-soukromé, jak je dosud učinili liberální autoři společenské smlouvy – veřejné jako univerzální a soukromé jako partikulární není empirickou realitou jako spíše analytickou abstrakcí (Abbott 2016b, s. 201) a relacionistický a procesualistický pohled vyžaduje jiné uchopení. Je tedy opět lepší otázku položit obráceně: kde a jak vznikají místa rozdílu mezi soukromým a veřejným (ve významu univerzálním a partikulárním)? Kde se budou v tomto případě nacházet tradiční jurisdikce jako stát, soukromé firmy, neziskové organizace a vlivní jednotlivci, je empirickou otázkou. Legitimizační praktiky se dnes nedají předem lokalizovat pouze do státní sféry (formální vzdělávací politiky) ani pouze do občanské společnosti (neziskové organizace) – legitimizace se dějí v různých prostorech a vzhledem k tomu, že se mnoho legitimizací týká vymezení se vůči státu, je tento vztah (soukromé – veřejné) třeba dobře prozkoumat, jelikož se ukazuje jako jeden z konstitutivních elementů vznikající legitimizační ekologie ve vzdělávání.

V tomto ohledu je přínosné, jak ke státu přistupuje (Jessop 2016). Jeho pojem státu je totiž relacionistický (Jessop 2016, kap. State as a Social Relation, 53-90) a mnohem širší jak synchronně, tak diachronně, než tradiční esencialistická pojetí. Jeho klíčovým pojmem je „efekt státu“ (state effect), který má vyjádřit, že to, co různorodé institucionální a organizační formy spojuje v jejich sdílené „státnosti“ jsou snahy po ustavení a konsolidaci polické moci na určité populaci určitého teritoria (Jessop 2016, s. 19)³². Takto ne vše formálně státní má efekt státu, a ne vše formálně nestátní tento efekt nemá (podobně Menashy 2016). Z tohoto hlediska je také dobré nelpět na rozdělení veřejný aktér, soukromý a státní. V tomto ohledu je lepší následovat antropologii vzdělávací politiky a uvažovat o aktérech jako o formálně autorizovaných a neautorizovaných (Castagno a McCarty 2018) a zkoumat jejich prostupování.

Jessop ale nezkoumá jenom jak státní formy vznikají, ale také proces, ke kterému podle něj dnes často dochází a to „destatizace“, kdy státní formy přicházejí o svoji teritoriální i temporální suverenitu. První je spojeno s globalizací, kdy množství horizontálních mocenských sítí mobilizuje aktéry, jejichž operační prostor nekopíruje státní teritorium (například mobilizování vědění a moci nevládních partnerů), což nazývá „multilevel governance“ (Jessop 2016, s. 202). To vždy stát ale nemusí oslabit – někdy taková de(re)teritorializace může rozšířit státní operační autonomii a strategické kapacity skrze shromažďování a redistribuci formální suverenity.

³² [State] “is a complex ensemble [...] of institutions, organizations, and interactions involved in the exercise of political leadership and in the implementation of decisions that are, in principle, collectively binding on its political subjects. These institutions, organizations, and interactions have varying spatiotemporal extensions and horizons of action and mobilize a range of state capacities and other resources in pursuit of state objectives.”(Jessop 2016, s. 16)

Naopak to může ale také vést k posílení těch struktur, které se tím vyvazují z omezování státní kontrolou. Vždy ale proces destatizace přepisuje hranice mezi státním a ne-státním a mění rozdělení mezi veřejným – soukromým (Jessop 2016, s. 203) což uvidíme v případě veřejných vzdělávacích debat a aktérských legitimizačních pozic.

Naopak ztráta časové suverenity je dána akcelerací ekonomického času, který nekopíruje časový řád veřejné správy a demokratického rozhodování (a můžeme dodat, že ani čas akademický). Stát se tak jeví jako neschopný dostatečně odpovídat na ekonomické události, šoky a krize. Ve vzdělávací axiologii je to exemplárně viditelné v PISA šocích apod. (Pons 2012). Podle Jessopa má řešení této nové formy časoprostorového distancování tři alternativy, prakticky ale jsou přítomné všechny dohromady. Buď může stát ponechat oblasti, které jsou mu časově nedostupné, volnému průběhu (Jessop 2016, s. 208) – stát opouští různé agendy a ponechává je jako „state-gaps“. Deregulace a liberalizace je zde dobrým příkladem. Ovšem jak ještě uvidíme, ne vždy jsou tyto státní propasti způsobené odchodem státu. Nebo se můžou státní struktury pokusit komprimovat vlastní rozhodovací čas do tzv. „fast policy“, která „stihne“ uskutečnit nějaké intervence. Ovšem tyto intervence často leží na neověřených informacích, nedostatečné konzultaci, nedostatečné demokratické participaci a vytváří klima ohrožení a výjimečného stavu. Často se jedná o nekonečné revize pokynů a standardů (Jessop 2016, s. 208). Jak uvidíme v empirické části, příkladem tohoto může být chaotická revize kurikulárních dokumentů. Podstatné ale je, jaké vztahy (ne)výhodnosti takové prostředí vytváří, podle Jessopa fast policy privileguje ty, kteří mohou operovat v komprimovaném čase a obecně zužuje rozsah participace – rychlá veřejná politika je tak v kontradikci k formální byrokracii i k demokratické politice. Navíc, vztahově chápáno, taková politika ovlivňuje i samotný výběr agendy, její cíle a cílové skupiny, místa, kde bude implementována i kritéria toho, jak bude demonstrováno, že byla úspěšná (Jessop 2016, s. 209).

Legitimizační ekologie ve vzdělávání, jak je jí v této práci rozuměno, zároveň závisí na tom, jaké vztahy jsou produkovány měnicími se státními strukturami a zároveň je simultánně proměňuje. Ani stát není esenciální pevná struktura s danými souřadnicemi, a proto je lépe ho ve vztahu ke vzdělávání nebrat jako vnější, nezávislou podmínku. Obecně *Politically* je spíše vlastnost a charakteristika než určitá věc, která *někde pevně je*, politické je nutné chápat

neesencialisticky: předurčenou doménu nemá (Popkewitz et al. 2017; podobně též Knutsson a Lindberg 2017; filosofické založení Benjamin 2015).³³

Relacionistické hledisko se chce vyhnout jak esenciálnímu rozdělení veřejné – soukromé, tak idealismu občanské společnosti, i realismu „silnějšího“. V této práci není legální distinkce veřejné a soukromé uvažovaná jako východisko, naopak si všímá, kde se v současnosti děje „sites of difference“ (Abbott 1995) mezi veřejným a soukromým, ve smyslu hranice univerzalita / partikularita, všichni / někteří. Tato difference tedy může vzniknout různými způsoby a vytvořit různá místa, je otázkou, kde tyto difference vznikají a jak se vztahují k legitimizační ekologii ve vzdělávání? Otázka je o to zajímavější, jak jsem uvedla u zeškolnění společnosti, že se tento prostor dynamizuje a je čím dál tím více polymorfní. Hranice veřejného a soukromého budou čím dál tím nejasnější a budou se posouvat jinam.

³³ Pojem „politické“ je v této práci pojímán jako prostor, ve kterém se otevírá debata nad konflikty různých zájmů (Knutsson a Lindberg 2017; Stena 2012). Tito autoři vycházejí zejména z pojetí Chantal Mouffe (Ibrahimy 2014) a dávají toto pojetí do kontrastu k tzv. depolitizaci, která technokraticky zakrývá právě onen konflikt, který je pak netřeba veřejně debatovat. Mezi tyto technokratické premisy řadí: „technical“ policy problems that are to be handled through supposedly objective “expert” knowledge, market solutions, and participatory stakeholder arrangements with a narrowly predefined scope of possible outcomes.“ (Knutsson a Lindberg 2017, s. 703). Nicméně v této dizertační práci je toto pojetí rozšířeno o více relacionistický pohled a to zejména tak, jak ho představil (Benjamin 2015). Pro Benjamin, je místem oné debaty (politické) právě vyjednávání rozdílů veřejného a soukromého, toto místo vyjednávání nemá žádnou předurčenou topografii ani formální jurisdikci, může vznikat prostě tam, kde vzniká ono vyjednávání rozdílů soukromého a veřejného. Proto dynamizuje slovo „space“ do pojmu „spacing“ a ukazuje, že vytvoření tohoto prostoru není samozřejmé, že jde o určitý výkon. Pouze pak může vzniknout „veřejné“, jež je nutně reciproční a vztahové.

3 METODOLOGICKÝ PŘÍSTUP KE KVALITATIVNÍMU VÝZKUMU LEGITIMIZAČNÍCH PRAKTIK VE VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole objasním konkrétní výzkumné otázky, metody sběru dat i metody analýzy a popíšu empirický materiál, který byl posupně vybírán, jak ve vztahu k událostem (krize kurikulární reformy 2016, předvolební vzednutí vzdělávacích debat 2017, vznik a rozštěpení učitelských spolků 2017 aj.), tak k teoretickým východiskům, a který se rozšiřoval i v průběhu výzkumu na základě dílčích zjištění.

3.1 Hlavní výzkumné otázky

Mnoho otázek bylo položeno v úvodu i v teoretické části, nyní se pokusím vyjasnit základní výzkumnou otázku této dizertační práce a dále ji rozvést do dílčích podotázek. Jako první a nejobecnější byla položena otázka po normativitě ve vzdělávání jako důležité pro pochopení současné společnosti. V teoretické části bylo ukázáno, které otázky má smysl pokládat v nejasném, předem nedefinovatelném prostoru mnoha aktérů, mnoha režimů vědění a mnoha způsobů obhajování a kritik.

Ambicí tohoto výzkumu je sociologický příspěvek k porozumění měnícímu se kontextu legitimacy ve vzdělávání ve vztahu ke společenským změnám. Proto je zde kladena základní výzkumná otázka: jak se vzdělávací legitimizace v současné české společnosti ustavují? Bude řešena v sociologických kategoriích aktérství, kritiky a ospravedlňování (legitimizování) a vědění. Jak bylo řečeno výše, otázkou není substantivní obsah jednotlivých idejí, ale (pojímáno ze sociologického hlediska) způsob zdůvodňování – tedy legitimizační praktiky v takových vzorcích zdůvodňování a vědění zanesené. Díky relacionistické perspektivě lze položit otázku po legitimizačních praktikách jako situacích u kterých se lze tázat po *jejich* aktérech, publicích, smysluplném vědění a relevantních problémech. Jak se vytváří relevance některých vzdělávacích problémů, kdo je definuje, na základě jakého vědění, v jakém vztahu k ostatním pozicím a jaký prostor tím vzniká? Tedy otázku, za jakých podmínek dochází k ustavení výše zmíněných jednotlivých instancí (aktér, smysluplnost, relevance, publikum), s ohledem na to, že jednotlivé instance jsou závislé navzájem, a že vyjasnění vztahů mezi nimi je klíčové pro jejich porozumění. Je pak smysluplné položit otázku: jak vzniká vzdělávání nárok a jak vznikají jeho aktéři?

Dílčí otázky se týkají tedy aktérství: jak jsou tyto aktérské pozice stabilizovány (obhajovány, jakým věděním, zdůvodňováním, vztahy k publiku, smysluplnostmi a relevantnostmi)? Jak význam určitého druhu vědění (transnacionální komparativní vědění, expertíza, nebo

komplexní situační vědění) intervenuje ve stabilizaci aktérské pozice v legitimizování vzdělávacích změn? Jaké pozice byly dostupné pro různé aktéry a co vzorce aktérství znamenaly pro jejich možnost jednání? Jaké rozpory se vyskytovaly mezi konkrétní formou (pozicí) aktérství a možným jednáním (kritizujícím a obhajujícím)? Tyto otázky byly výzkumnými otázkami kapitoly 4.2. Legitimizační praktiky ve veřejných debatách.

Dílčí otázky se týkají také vztahu veřejného a soukromého: v jakém vztahu ke státu, občanské společnosti vzniká legitimizační ekologie ve vzdělávání? Kde a jak vznikají místa rozdílu mezi soukromým a veřejným (ve významu univerzálním a partikulárním) v současné české vzdělávací axiologii? Vzhledem k tomu, že difference tedy může vzniknout různými způsoby a vytvořit různá místa, je otázkou, kde tyto difference vznikají a jak se vztahují k legitimizační ekologii ve vzdělávání? Tyto otázky jsou zodpovídaný v kapitole 5.3. Destatizace a proměna politična.

Dílčí otázky se nakonec týkají i vědění: jaké jsou vzorce vědění zanesené v normativních dokumentech jakožto modelů světa, které enkódují legitimní jednání? Jaké jsou tyto dokumenty, jak jsou odlišné? Liší se nějak legitimizační praktiky autorizovaných (formálně pověřených organizací) a neautorizovaných aktérů? Jsou v nějakém rozporu, nebo se hranice láme na jiných sociálních elementech? Tyto otázky jsou zodpovídaný především v kapitole 4.1. Legitimizační praktiky v dokumentech a kapitole 4.3. Legitimizační praktiky v individuálních výpovědích.

3.2 Epistemologická a kritická východiska výzkumu

Jak jsem ukázala v teoretické části, základním ontologickým repertoárem této dizertační práce jsou vztahy a výzkumným objektem jsou legitimizační praktiky. Prvotní perspektivou je tedy pohled synchronní, pohled na vztahy uvnitř situací a událostí; časová linearita, diachronní perspektiva je přítomna v přiznání časové následnosti zkoumání jednotlivých terénů od dokumentů, přes debaty k rozhovorům. Prostor těchto praktik nebyl určen předem, naopak bylo sledováno jeho vznikání díky diskurzním i materiálním událostem. Ačkoliv tento výzkum metodologicky navazuje na antropologii veřejné politiky (Castagno a McCarty 2018), vzhledem k tomu, že veřejné legitimizace nepojímá jako uzavřené pouze ve formálních jurisdikcích, tento výzkum tuto perspektivu také překračuje.

V rámci zvolného teoretického zázemí a vzhledem k povaze české veřejné diskuse o vzdělávání, je třeba zásadním způsobem vyjasnit kritické sociologické stanovisko v této práci. Jak jsem uvedla na několika místech v předchozích částech, potřeba nově uchopit kritiku

v sociologii vzdělávání vyvěrá z nových společenských změn, které jsou často ambivalentní a kontradiktorní a bylo by sociologicky nemoudré, aby si sociolog mezi stranami „vybral“. Teoretické zakotvení kritického přístupu této práce je detailně popsáno v kapitole 2.2.3. Kritika a legitimační praktiky a kapitole 2.3.5. Ontologie normativity.

Především se v této práci nejedná o kritiku z hlediska vzdělávací politiky. Není to „policy evaluation“. Již jsem několikrát poukázala, že myslet legitimační prostor v příliš nereflexovaných pojmech veřejné politiky (Pol a Švaříček 2011; Ball 1997) by mohlo znamenat, že mnoho ze sociálních vztahů zůstane skryto a že jednoduše nebude možné smysluplně položit sociologickou otázku po tom jak se legitimita ve společnosti (ve vzdělávání) ustavuje. Sociologie dokáže neustále rozvíjet koncepty, které porozumění otevírají a neuzavírají. Nejde zde tedy o kritiku chyb vzdělávací politiky, ale hlubších sociálních dělících linií, které některým aktérům jednání umožňují a některým ne.

Vzhledem ke konkrétnímu českému kontextu vzdělávacích legitimačních praktik jde v této práci o rozkrývání vztahů nehledě na tradiční jurisdikce a zlidovělé morální figury zlého státu a hodné občanské společnosti. V jiných společenských vědních oborech se podařilo tuto imaginaci překonat (Müller 2007). Naopak jde o rozkrývání vztahů s ohledem na konsekvence takového vztahu pro (ne)možnost jednat, tedy možnost angažovat se v legitimačních praktikách. Ohled je kladen na vztahovou (ne)závislost a na (ne)výhodnost takových vztahů, kritická je tato práce v tom, že upozorňuje na (a)symetrické vztahy. Vzhledem k nejednoznačné povaze současného českého legitimačního prostoru je důležité sledovat různé možné vztahy a překračovat tradiční kategorie soukromá/veřejná sféra, autorizovaný/neautorizovaný aktér apod. a ukazovat na nové, či méně viditelné dělící linie a prostory. Proto mimo jiné nelze využít teorie polí Pierra Bourdieu – relační analýza nepředpokládá jednu všeobjímající logiku dominance a oddělenost polí (Abbott 2005a). V tom je tato dizertační práce kritická – ukazuje dělící linie, které oddělují legitimní a nelegitimní aktéry, což je jedním ze zdrojů nepochopení mezi různými českými subjekty, jež se vyjadřují ke vzdělávací axiologii; ovšem povahu těchto dělících linií nepředpokládá dopředu. Dále, nejedná se o kritiku psychologickou, ale sociologickou – jejím materiálem jsou stopy skutků, nikoliv mentální obsahy. Proto se tato práce obrací k nezbytnému odstupu, nikoli ve smyslu nadřazenosti, nýbrž spíše ve smyslu pohledu „z rohu místnosti“ (Ball 1995; Boltanski 2008). Samozřejmě je uznávána nemožnost badatele vystoupit z kontextu a zvenjšku pozorovat svůj předmět, ale relační analýza dokáže rozkrývat domnělé „taken for granted“ kontexty a podívat se na vztahy, které překračují tradiční hranice.

Konečně část kritické povahy této práce leží v současných změnách veřejného prostoru, jak je vysvětleno v kapitole 2.3.6. Stát – občanská společnost, veřejné – soukromé. V kontextu českého případu jde o odhlédnutí od populárních a často vágních zkratk, že více vědění přinese více demokracie, že více vědění znamená především více dat, že více aktérů z privátní sféry přinese více efektivní stát, že rychlejší státní veřejná politika je kvalitnější politika, že občanská společnosti je principiálně veřejnější než státní struktury, že nestátní subjekty jsou nepřátelé státu apod. Kritérium pro kritické závěry v této práci není kritérium morální ale pragmatistické. Je založené v teorii veřejného prostoru Johna Deweye (Dewey 2016) i novější relační ontologii (Benjamin 2015), jež považují veřejnou otázku za výsledek interakce aktérů, jež má dopad na další, přímo neangažované osoby (a vzdělávání takovou výsostně veřejnou otázkou dnes skutečně je, jak jsem popsala v části o penetrativní logice). Do veřejné debaty by měli být zapojeni všichni, kterých se otázka týká. Kritériem je v této práci to, na jakých základech jsou někteří vylučováni a v jakých sociálních vztazích je tato (ne)přítomnost založena.

3.3 Metody sběru a analýzy dat³⁴

Tato část se bude věnovat představení třech terénů: dokumenty, veřejné debaty a individuální výpovědi. V této práci ale nejsou tyto terény pojímány jako samostatné dimenze, nýbrž jako několik prolínajících se souborů výzkumných terénů, které byly z komplexní reality vybrány. Byly sledovány tyto kategorie: aktérství, kritika (legitimizační praktiky) a vědění, konceptuálně uchopeny jako vzorce aktérství, systémy zdůvodňování a režimy vědění. Tyto kategorie pak byly zkoumány na rozličném materiálu/terénech, ve kterém se manifestovaly: normativní dokumenty, veřejné vzdělávací debaty a individuální výpovědi aktérů. Vzhledem k tomu že výzkumným terénem pro zkoumání normativity ve vzdělávání byly události (jak jsem popsala v teoretické části – událost jako dokument i jako debata) kolem směřování českých vzdělávacích reforem, bylo třeba se zaměřit na takové empirické terény, které by byly schopné otázky po normativitě zodpovědět. Nešlo tedy o výběr předem určené topografie, ale o sledování toho, kde jsou legitimizace spatřitelné (možné topologie), což tvoří jeden z původních příspěvků této práce. Jak jsem popsala v teoretické části normativita se vytváří legitimizacemi – a ty jsou přítomné jak v konceptuální práci materializované v rozličných normativních či „strategických“ dokumentech – takové dokumenty vytváří pak modely světa, který by měl být ve vzdělávání následován (Levinson et al. 2018; Freeman a Maybin 2011), tak i v materialitě veřejných debat a samozřejmě i v obhajovacích praktikách respondentů

³⁴ Metodologická část vychází z výzkumů, jejich výsledky byly již publikovány, nebo jsou k publikaci přijaté (Wirthová 2020, 2019b, 2021).

v rozhovorech. Z toho pak vyplynuly i jednotlivé výzkumné metody: sociologická diskurzní analýza dokumentů v konceptu režimů vědění (Herzog 2016; Aasen et al. 2014), zúčastněné pozorování a analýza záznamů debat v konceptu vzorců aktérství (Levinson et al. 2009) a analýza polostrukturovaných rozhovorů v konceptu topologie a topografie (Knutsson a Lindberg 2017; Gulson et al. 2017).

3.3.1 Analýza dokumentů – režimy vědění

Normativní dokumenty svým charakterem vzniku, autorství, účelu, žánru i postavením mezi dalšími textuálními daty poskytují specifickou evidenci. Dokumenty normativního typu usilují o validní reprezentaci svého účelu, nejen věcného obsahu, enkódují budoucí legitimní jednání (Cooren 2004; Freeman a Maybin 2011; Prior 2008). V normativním dokumentu, i když varíují ve výše ukázaných znacích, se artikulace ospravedlnění nějakého nároku projevuje hmatatelněji, argumentace je systematizována, lze zde přímo studovat určité legitimizační strategie, a tak rekonstruovat normativní model světa (patřičné typy vědění, definice reality, rozsah možného jednání, smysluplné cíle...), který se následně provazuje do sfér vlivu těchto dokumentů (v případě vzdělávacích dokumentů do jednání škol a dalších aktérů).

Jednotlivé dokumenty takového charakteru se ale liší nejen mezi jednotlivými aktéry či organizacemi, ale i uvnitř jednotlivých organizací. Odlišnosti v konkrétním účelu, v délce dokumentu, času stráveném jeho přípravou, v povaze připomínkového *řízení* (které je jiné u autorizovaných a u neautorizovaných dokumentů) jsou velmi variabilní. Je pochopitelné, že někteří aktéři se budou snažit své dokumenty v některých prvcích připodobnit autorizovaným dokumentům, a tak získat větší legitimitu svému strategickému textu. Například když dokumenty neziskových organizací implementují určité prvky správního připomínkového řízení nebo prvky akademického recenzování. Také míra intencionality obsahu je variabilní, dokumenty státní správy nemají většinou jednoho autora, obsah je sestavován na základě různých „vkladů“ a výsledkem může být i nezamýšlená nekoherence. V případě dokumentů jiných organizací může být intencionalita obsahu přímočařejší, ale neznamená to, že pak jakýmsi nutným výsledkem je vnitřní koherence. Ovšem ačkoli je jinak velmi důležitý, zde proces produkce normativních dokumentů přece jenom není předmětem výzkumu. Předmětem jsou systematizace legitimizací v takových dokumentech manifestované.

Taková data mají ovšem i své limity, tyto dokumenty nezachycují přímé interakce s kritiky. Ačkoliv enkódují budoucí legitimní jednání a ohraničují jeho možnosti, nezachycují konkrétní reakce svého publika, čtení, recepci, užívání atd. Ovšem zde není výzkumnou otázkou jejich

každodenní užívání, ale jejich role jako legitimizačního prostoru. Proto byly normativní dokumenty vybrány vzhledem k intertextualitě. Na normativní dokumenty se odkazují sami autoři v dalších svých dokumentech, jsou důležitou součástí strategie vytváření vědění, které má aspirace být bráno za dané; ale odkazují se na ně ve svých dokumentech i kritici či oponenti, takže takové dokumenty jsou významnou měrou stále „v oběhu“.³⁵ Byly proto vybrány takové dokumenty, které byly jejich autory prezentovány jako strategické a které také byly takto v diskurzu aktivní. Tedy výzkumným materiálem jsou dokumenty a jejich *systémy zdůvodňování* – tedy modely legitimního vzdělávání, které zahrnují různé obsahy, definující autorství, publikum, patřičné vědění aj.

Vzhledem k současnému zproblematizování jasně daného aktérství v řízení instituce vzdělávání, kdy se v evropském prostoru stále častěji dokumentují nové netransparentní aktérské asambláže (Ball 2015; Menashy 2016), na což bylo v českém prostředí už také upozorněno (Janík 2015), byl výběr dokumentů veden několika podmínkami: (1) Výběr se intertextuálně neomezí pouze na dokumenty formální národní vzdělávací politiky, bude tedy respektovat produkci normativních dokumentů nejen u subjektů, jako jsou pověřené organizace vzdělávací politiky MŠMT či NÚV³⁶, ale zohlední ostatní vlivné entity, které se do českého legitimizačního prostoru prosazují. Z toho vyplynulo zařazení jak domácí neziskové sféry, tak mezinárodních vlivných dokumentů. Autory těchto dokumentů byly české neziskové organizace, které sice nejsou pověřenými tvůrci kurikula, ale jejich vliv na tuto tvorbu je značný (SKAV,³⁷ Vzdělání přede-vším, EDUin³⁸). Také jsou zastoupeni aktéři transnacionální (OSN, OECD), kteří vytvářejí velmi vlivné strategické normativní dokumenty, na které je explicitně odkazováno v autorizovaných i neautorizovaných dokumentech a kteří tak významně tvarují legitimizace v debatách o revizi kurikula. (2) Výběr bude sledovat významné milníky v české debatě o revizi kurikula od prvního významného externího kritického dokumentu (SKAV 2010) do relativního pozastavení revizí kurikula v roce 2017 (Tupý 2018). Jde tedy o tematicky uzavřený textový soubor, který je tvořen normativními dokumenty, jež se vyjadřovaly k možnosti, povaze a obsahu revize kurikulární reformy v České republice od roku 2010 do rezignace ministryně školství Kateřiny Valachové v roce 2017 (21. 6.).

³⁵ Z tohoto hlediska je důležitý pojem „document career“ [Harper in Freeman, Maybin 2011]

³⁶ V době tohoto výzkumu (2019) ještě Národní Ústav ve Vzdělávání existoval, ovšem v roce 2020 byl sloučen s jinými a vznikl Národní pedagogický institut. Toto narušování integrity státních struktur je klíčové pro český legitimizační prostor.

³⁷ Stálá konference asociací ve vzdělávání.

³⁸ V následujícím textu jako: „VPV-EDUin“.

Diskuse (více či méně intenzivní) o revizi kurikula se vedou prakticky od vzdělávací reformy z roku 2004. Prvním relativně vlivným externím kritickým dokumentem byla studie neziskové organizace SKAV *Kdy a jak měnit Kurikulum* z roku 2010, pod kterou jsou autorsky podepsaní Zdeněk a Lucie Slejškovi ve spolupráci s mnoha dalšími členskými organizacemi.³⁹ Autorita dokumentu byla definována jako „výsledek odborné debaty“ (SKAV 2000: 6). Studie se vyjadřovala k do té doby chaotickému způsobu implementování různých návrhů na změnu kurikulárních dokumentů, které označila za nekoncepční. Argumentace, jak tedy správně kurikulum měnit, je z hlediska režimů vědění velmi zajímavá a ukazuje na některé klíčové tenze, které provázejí současné debaty o vzdělávání dodnes (zejména fakt, že dokument volá po manažerském a efektivním řízení státu, dále pojetí expertství a učitelů jako spíše ne-expertů).

Jako reakci na vzrůstající kritiku i na základě mezinárodních závazků⁴⁰ MŠMT v roce 2014 vydalo dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Jde o koncepční dokument, který byl vytvořen různými expertními skupinami (Tupý 2018, s. 92, 117). Tento materiál se snažil zhodnotit aktuální stav a vymezit priority, které by ale nesměřovaly k radikální přestavbě (MŠMT 2014: 3). Již z úvodních odstavců je zřejmé, že dokument je zamýšlen jako odpověď, která vychází vstříc předchozím požadavkům, a ne jako vizionářský projekt. Právě stanovení priorit dalšího rozvoje bylo v předchozích kritických dokumentech požadováno nejvíce. Byl velmi citovaným a odkazovaným dokumentem⁴¹ i díky kampani EDUin: „Česko mluví o vzdělávání“ a objevoval se v argumentech a podnětech pro celkovou revizi kurikulární reformy, která započala v roce 2016.

Ovšem v roce 2015 vznikl v Organizaci spojených národů velmi vizionářský normativní dokument *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, který velmi významně zasáhl do mezinárodního i českého diskurzu o vzdělávacích reformách. Má formální status rezoluce a jeho ambicí je naplnění 17 strategických udržitelných cílů (SDGs), přičemž čtvrtý cíl se týká vzdělávání.⁴² Odkazuje se na něj jak OECD, která nyní své vzdělávací indikátory seskupuje podle strategických cílů OSN v *Education at a Glance 2016*, tak i v České republice ovlivnil vznik dokumentu z pověření Úřadu vlády: *Strategický rámeček: Česká*

³⁹ Kompletní seznam dalších partnerů v dokumentu.

⁴⁰ V roce 2009 byl přijat ministry školství všech zemí EU dokument *Strategický rámeček evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* (ET 2020 – resp. Education and Training 2020).

⁴¹ V době psaní této dizertace MŠMT již vydalo nejen nový *Dlouhodobý záměr 2019–2023*, ale také od ledna 2019 pracuje nová expertní skupina na tvorbě *Strategie vzdělávací politiky ČR do 2030+*.

⁴² „Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.“ (OSN 2015: 14)

republika 2030.⁴³ Vzhledem k tomu, že propaguje extenzivní síťování nejrozličnějších aktérů na nejrozličnějších úrovních, společné vyměňování zkušeností, učení a dobré praxe, je objektem mnoha studií věnujících se nové globální governanci a fluidním strategickým partnerstvím ve vzdělávací politice (Lindberg a Knutsson 2019).

Naproti tomu dokument OECD je velmi specifický. *Education at a Glance* vychází každý rok od roku 1992⁴⁴ a reprezentuje zejména agregaci všech vzdělávacích dat z výzkumů podnikaných touto organizací (tedy testy PISA, TALIS, PIAAC) a dalších statistických dat, která shromažďuje od národních partnerů, což ho neřadí jednoznačně mezi normativní dokumenty. Ovšem obsahuje specifický teoretický rámec indikátorů a také „editorialy“⁴⁵ s velmi zajímavými legitimizacemi změn ve vzdělávacích systémech. Z hlediska legitimizačních praktik je totiž důležitý, jelikož ze „surových dat“ se konstruuje indikátory, které se vztahují ke kvalitě a výkonu v kategoriích, jako jsou Výsledky a výnosy vzdělávání a učení, Finanční a lidské zdroje investované do vzdělávání, Přístup ke vzdělávání a účast na něm a Prostředí učení a organizace škol. Tyto indikátory pak umožňují porovnávat jednotlivé země vůči sobě navzájem. Díky této charakteristice a šíři datového souboru je tento dokument považován za jeden z nejvlivnějších nástrojů standardizace vzdělávacích politik na evropské i globální úrovni (Gorur 2015; Verger et al. 2019). Dokument za rok 2016 je hojně citován v českých dokumentech (VPV-EDUin, NÚV) a byly jím obhajovány změny v reformě.

Na základě příkazu MŠMT byla na NÚV V roce 2016 zahájena tzv. „revize národního kurikula“. Tato revize měla být celková, a nikoli pouze částečná jako dosud, a po určitém kritickém bodě v roce 2017 probíhá dodnes. Jelikož mnoho aktérů kritizovalo nejasnost této nové započaté revize (např. EDUin), bylo v NÚV vydáno speciální číslo *Zpravodaje Oborové skupiny*: „Proč revidovat kurikulární dokumenty?“ (27. června 2017) jako odpověď kritikům a jako základní představení této revize. Zde se konstatuje, že současné kurikulum definované v rámcových vzdělávacích programech (RVP) neplní svoji normativní, diagnostickou a evaluační ani informativní funkci (NÚV 2017). Tímto prohlášením se vyšlo vstříc dlouhodobé kritice ze

⁴³ Tento dokument nebyl ještě publikován v době odchodu ministryně Valachové, není proto do korpusu zařazen. Ačkoli mnoho aktérů o jeho přípravě vědělo a byl v té době v připomínkovém řízení, nelze hovořit o jeho přítomnosti v debatách o revizi kurikula z hlediska explicitní citovanosti. Takto v diskurzu aktivní nebyl, a zda měly jeho přípravné podoby vliv na myšlení některých aktérů, nebylo možné v tomto výzkumu dokumentů zjišťovat.

⁴⁴ Zprávy za Českou republiku byly od roku 2003 zpracovávány v ročence *České školství v mezinárodním srovnání: Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance*, zpracovával jí tým Michaely Kleňhové až do roku 2015, kdy MŠMT vydávání této publikace zastavilo. Nejednalo se o pouhý překlad, ale o specifický výběr a doplnění dat za ČR i příslušnými interpretacemi.

⁴⁵ Kapitola „Foreword“ a „The Indicators and their Framework“ je každý rok stejná, naopak část „Editorial“ se každý rok mění a nese jiný název.

strany různých aktérů: vládních, nevládních a neziskových organizací, různých expertů na vzdělávání, i transnacionálních organizací. Tento dokument měl informovat a přesvědčit o důležitosti a patřičnosti připravované revize kurikula širokou veřejnost. Byl formálně distribuován pověřeným subjektům a byl prezentován na webových stránkách NÚV jako hlavní dokument vysvětlující cíle reformní práce institutu v sekci „koncepce revize RVP“.⁴⁶ Protože to byl jediný materiál vydaný v tomto období, který veřejně formuloval cíle připravované revize, byl široce používán jako jediný zdroj jasných informací o záměrech NÚV. V tomto dokumentu lze sledovat různé typy vědění, jež čerpají z velmi variabilních zdrojů.

Do těchto debat začaly významně zasahovat především neziskové organizace či jejich seskupení. Nespokojenost s vývojem revize vedlo před volbami do Poslanecké sněmovny (podzim 2017) některé neziskové organizace, které se spojily do iniciativy Vzdělání přede-vším,⁴⁷ k vytvoření normativního dokumentu *Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení*, jenž měl sloužit k přesvědčivému informování a ovlivnění politických aktérů. Organizace SKAV, EDUin a iniciativa Vzdělání přede-vším jsou určitým způsobem personálně i infrastrukturně provázány a tvoří sice heterogenní a volnou, ale velmi významnou skupinu-asambláž prosazující různé vzdělávací nároky. Tento dokument byl používán na schůzkách s politickými reprezentanty a měl přimět k akceptování priorit, na kterých se organizace shodly.⁴⁸

V případě českých reformních debat takové dokumenty vytvářeli nejen pracovníci tradičních organizací, modernizací k tomu určených (státních) ale také mnozí jiní. Tyto modely světa zanesené v těchto dokumentech ale mohou mít velmi variabilní povahu, která prakticky znemožní jakékoliv porovnávání – proto jsem se zaměřila na hloubkovou vrstvu těchto různých modelů – která je Hackingem popisována jako *styl zdůvodňování* (Hacking 2004a, 2004b, 2012). Popkewitz uvažuje ve vzdělávacím výzkumu o *systémech rozumnosti* (Popkewitz 2014) a Aasen ve vzdělávací politice zkoumá hlubší *režimy vědění* (Aasen et al. 2014)

Jak již bylo poukázáno, sociologický pohled na legitimizační praktiky nevychází z žádné verze mentalismu, vzhledem k relacjonistickým východiskům, význam legitimizací neleží v myslích

⁴⁶ V květnu 2018 byl tento text převeden do sekce „související články“ a na jeho předchozí pozici stály tři „infografiky“ a další informace odvozené zejména z myšlenek tohoto speciálního čísla. V současnosti (září 2020) se již nenachází mezi podkladovými materiály revize kurikula, ale mezi ostatními Zpravodaji Oborové skupiny. Současný stav viz: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

⁴⁷ Seznam organizací v dokumentu.

⁴⁸ Tisková zpráva EDUin z 29. srpna 2017: <https://www.eduin.cz/clanky/predstavujeme-iniciativu-vzdelavani-prede-vsím/>.

fyzických subjektů, není vlastnictvím subjektu, ale produktem sociálních interakcí. V případě textu – jako výzkumného materiálu – jde o jeho specifickou vlastnost, která způsobuje oddělení jeho významu od autorských intencí (Prior 2003, s. 111; Hájek 2014, s. 115), význam legitimizací je produkt situovaný v něm. Z tohoto hlediska sociologická analýza nemůže nikdy odhalovat v textu „pravé“ významy jeho autorů. V (pouze) tomto ohledu je text autonomní. Ovšem nejde o analýzu textu, kvůli textu samotnému – vzorce legitimizací, režimů vědění vypovídají něco o sociálně akceptované normativitě ve vzdělávání jako takové – cílem tedy nejsou samotné texty, ale porozumění normativitě ve vzdělávání.

Ovšem i sledování a interpretace významu může zajít do sociologicky neproniknutelných lingvistických analýz, současní badatelé proto – v návaznosti na relacionistickou ontologii – dávají přednost zkoumání systémů a vzorců referencí – odkazů, které lze sociologicky uchopit, tedy to, na co je odkazováno (Knutsson a Lindberg 2017; Macgilchrist 2016; Prior 2003; Fontdevila a White 2013). Metodologicky se jedná o zaměření na sociálně akceptovanou normativitu (normativní základy argumentů) imanentní těmto dokumentům (Herzog 2016, s. 284). Reference – odkazování na to, „co by mělo být ve vzdělávání a proč“ – jsou zkoumány ne jako jednotlivé, oddělené požadavky, ale ve vztahu k celkovému systému zdůvodňování manifestujícímu se v daném textu. Otázkou je, „jak jsou reference propojené v textu, spíše než co znamenají v té nebo v té mysli“ (Prior 2003, s. 115), v jakých vztazích (kontradiktorických, podporujících...) se jednotlivé legitimizace objevují, jak jsou různé položky integrovány do normativního popisu toho a toho vzdělávacího požadavku. Takto pojatá diskurzivní analýza (sociological discourse analysis) nabízí možnost zaujmout reflexivní a informované stanovisko k různým normativním nárokům a jejich příslušným diskurzivním a mimodiskurzivním výrazům (Herzog 2016, s. 286).

Prostřednictvím uvedené kvalitativní analýzy (provedené pomocí CAQDA) byly sledovány segmenty argumentativního a normativního charakteru. Nejprve bylo provedeno strukturální kódování: u segmentů, které byly identifikovány jako vyjadřující se k pěti základním kategoriím vztahů: *vztah mezi společností a vzděláváním*, *cíle projektu vzdělávání*, *problémy k řešení*, *řešení problémů*, *vědění pro vzdělávací politiku*, byl identifikován specifický a různorodý obsah. Následná analýza doplňování otevřených subkódů, kdy se záměrně využívalo mnohočetného (multiple coding) a opozičního (versus coding), umožnila všimnout si vztahů podporujících se ale i neutralizujících se závislostí, tenzí a protichůdných směřování určitých argumentů. Sekundární analýza sestávala ze zkoumání různých objevujících se vzorců konstelací kategorií, které vedly k identifikaci mikrorežimů vědění užívaných v daných

normativních dokumentech. Textový soubor byl několikrát překódován spolu s tvorbou nových subkódů i paralelních doplňkových in-vivo kódů, nezařazených kontextových nebo deskriptivních kódů (Saldana 2009).

3.3.2 Analýza debat – vzorce aktérství

Jak jsme viděli v teoretické kapitole legitimizující aktér není samozřejmý a není možné ho apriori hledat pouze v tradičních formálních jurisdikcích – spíše záleží na vztazích mezi různými instancemi, které vytvoří pozici pro kompetentního, zodpovědného a kvalifikovaného aktéra, či takovou pozici zcela nebo částečně neutralizují. Má smysl tedy zkoumat tyto vztahy a jak vytvářejí danou pozici ve vznikající legitimizační ekologii. Lze předpokládat, že takové vztahy budou nějakým způsobem a na nějaký čas stabilizovány – tento způsob lze uchopit v konceptu vzorců aktérství. Jak byla načrtnuta výše, situace kolem strategických dokumentů si vyžádala rozšíření pohledu na možné aktéry legitimizační ekologie. Parciální krize v roce 2017 souběžně s předvolebními debatami poskytly dobrý terén pro zkoumání různých vztahů a různých aktérských pozic.

Je třeba říci, že české předvolební období v roce 2017 bylo z hlediska debat o vzdělávání poměrně neobvyklé, protože k takové rozsáhlé veřejné debatě o vzdělávání došlo od první obecné kurikulární reformy v roce 2004 poprvé. Na jedné straně hlavní téma těchto diskusí respektovalo trajektorii konkrétní české debaty o vzdělávání - otázka naléhavé potřeby revize učebních osnov základní školy - protože reforma z roku 2004 byla obecně považována za neúspěšnou (Štech 2013; Straková 2010; Walterová et al. 2010). Na druhé straně nově otevřený legitimizační prostor přilákal nové aktéry a druhy znalostí, které se až do té doby používaly ve veřejných debatách spíš sporadicky (zejména transnacionální komparativní data). Mnoho tradičních, ale také relativně nových aktérů (politici, meziresortní pracovní skupiny, zástupci průmyslu a zaměstnavatelů, odbory učitelů, nevládní organizace) se pokusilo těchto debat zúčastnit a prosazovat své vlastní vzdělávací nároky, které měly podobu velmi odlišných kurikulárních obsahů, jako je inkluzivní vzdělávání, celoživotní učení, multikulturní výchova, výchova k národní hrdosti, branná výchova, finanční gramotnost, dílny a pozemky a mnoho dalších.

Vybrány byly takové události, které umožnily sledování formování různých pozic pro prosazování vzdělávací nároky veřejně. Sebraná data zahrnují všechny veřejné debaty od konce roku 2016 do ledna 2018). Zahrnuty byly pouze obecné vzdělávací debaty s obecným publikem, naopak lokální, profesně specializované a individuální debaty zahrnuty nebyly. Jednalo se

celkově o 14 debat, ze kterých je dostupných 10 veřejných videozáznamů; dále šest televizních rozhovorů a diskusí věnovaných vzdělávání a vysílaných na celostátní úrovni; čtyři tiskové zprávy vybraných organizací, které se týkaly výše uvedených událostí; sedm normativních vzdělávacích dokumentů zaměřených na veřejné publikum, které byly publikovány hlavními aktéry ve sledované periodě: tři neziskové dokumenty, tři vládní dokumenty, jeden dokument z akademického výzkumného centra. Dále korpus dat obsahoval 17 textů a pozvánek z událostí v sociálních médiích nebo webových stránek, které se týkaly zmíněných událostí; a deset výzkumných poznámek z pozorování pořízených na těchto událostech. Celkově jsem měla k dispozici materiál k analýze 31 událostí a jejich 58 elementů. Tímto jsem dokázala uchopit odlišné způsoby formování aktérských pozic. Pro sběr některých dat byl využit Newton Media Archive, jejím poskytovatelem je Univerzita Karlova. Chronologická tabulka tohoto souboru je umístěna v příloze 10.4. a popisuje základní charakteristiky jako je autorita nebo organizátor, název materiálu, datum publikování, typ materiálu a veřejný zdroj.

Pro analýzu tohoto korpusu jsem zvolila určitý druh kvalitativní analýzy, která vycházela ze stejných ontologických a epistemologických premis jako předchozí analýza dokumentů. Tato analýza nebyla zaměřená na texty, ale sledovala především situace (Boltanski a Thévenot 2000). Sledovala jsem legitimizační praktiky a strategie v jejich materiálních a sémantických dimenzích abych mohla uchopit formování jak podporujících, tak kolidujících aktérských pozic. Základní analytickou jednotkou bylo veřejné vyjádření požadavku pro nějakou změnu ve vzdělávání s ohledem na typ aktéra, publika, vědění a jejich obhajování. Sledovány byly praktiky zaplňování těchto kategorií variabilním obsahem a vztahy mezi nimi s konsekvencemi pro aktérské možnosti jednat.

Všechna data byla kódována a to v několika opakujících se krocích (Saldana 2009). nejprve bylo provedeno strukturální kódování základní úrovně – struktura vyházela z obecného legitimizačního rámce: obhájení kompetence, publika, relevance problému a smysluplnosti řešení. Následné kódování již přineslo jemnější rozlišení aktérské pozice a vedlo ke kategoriím, které byly představeny v teoretické části: kompetence v řešené agendě, kvalifikace pro veřejné vystupování, zodpovědnost za výsledky a skutky. Poté analýza sestávala z opozičního kódování (versus coding) a využití kategorie „neutralizace“, ve které se ukázaly již některé vzorce aktérských pozic. Různé vrstvy analýz byly překódovávány ve vztahu „kdo může činit co a jak“. Následné „pattern coding“ již systematicky odkrývalo pozice toho, kdo může být aktérem, v jakém vztahu k ostatním elementům a jakým způsobem. Analýza byla provedena v CAQDA.

3.3.3 Analýza rozhovorů – vztahy k vědění, aktérství a skutečnosti

Výzkumný rozhovor má velmi specifické místo v kvalitativní sociologické metodologii. Na jednu stranu je spíše přehlížen, na druhou stranu různě přeceňován (Atkinson a Silverman 1997; Tavory 2020). Přeceňování rozhovorů jako zdroje dat sociologického poznání souvisí se dvěma premisami, kterým jsem se v mém výzkumu snažila vyhnout. Jedna je psychologická – tedy, že rozhovor může nahlédnout do mysli aktérů a zřít autentickou pravdu, druhá je realistická, že vše, co se v rozhovoru sdělí, je reprezentace reality. Jak upozorňuje Tavory, teoretik pragmatistického přístupu v sociologii (Tavory 2016), když se vyrovnává se Silvermanovou kritikou *Interview society*, cesta z této dvojí pasti leží ve fundamentálním si uvědomění, že v rozhovoru se objevuje několik kontextů najednou, a ne pouze jeden. Záleží pak na výzkumných otázkách, které z těchto kontextů badatel záměrně využije a jak ho zpracuje pro sociologické poznání. Jeden z těchto kontextů je podle Tavoryho tzv. uzavřený a týká se skutečně pouze toho, co se děje na daném místě a v čase daného rozhovoru. Lze ho využít pro interakční analýzy apod.⁴⁹ Druhý kontext je otevřený a lze ho využít relativně bezpečně pro otázky typu kdy, kde a jak – tedy otázky – jak to bylo? Je to ovšem spíše žurnalistický (či historický) režim a sociologie ho využije omezeně. Často se tyto informace musí ověřovat – triangulovat apod. Třetí kontext, pro Tavoryho nejnadějnějším pro sociologické poznání, je tzv. odražený (refracted) kontext, jež není a zcela otevřený, ani zcela uzavřený. Záměrně hovoří o „odraženém“ a nikoliv „zrcadlícím“ kontextu – nejde o žádnou reprezentaci reality. Jaké inference jsou tedy možné z takového kontextu vyvodit? Podle Tavoryho, má sociolog v tomto kontextu přístup ke způsobům, jak participant reprezentuje svůj svět v jiných (mimo-rozhovorových) kontextech⁵⁰. Rozhovory mohou poskytnout určitý náhled do vytváření kulturních významů, mohou ukázat obecné obrysy krajiny, ve které se jednání odehrává. Tyto obrysy netvoří pouze to, jaké prvky participant vloží do své krajiny, ale také to, jak ji bude konstruovat - tj. druh obrazu, který má tendenci konstruovat, a způsob, jakým jsou

⁴⁹ Tavory ale dodává, že vzhledem k tomu, že se logika *Interview society*, kterou indikoval Silverman, v současnosti ještě zintenzivnila, bude i tento kontext pro vhodné výzkumné sociologické otázky zcela zásadní (Tavory 2020, s. 456). Rozhovor bude totiž považován respondenty za „záznam“ a tedy důkaz existence – existence sama. Některé prvky tohoto jevu lze zaznamenat v empirické části této dizertační práce, zejména v pasážích o sebelegitimizaci některých aktérů skrze veřejné debaty a veřejné dokumenty. Nicméně explicitně interpretaci „imagologie“ nepodnikám – to by byla zcela jiná dizertační práce.

⁵⁰ Odkazuje se na pojem „krajiny významu“ (landscapes of meaning) Isaaca Reeda (Reed 2011), který byl již zmíněn v souvislosti se třetí vlnou sociologie vzdělávání a není náhodou, že i Reed se odkazuje na sociologickou perspektivu topologie sociálního života. Mezinárodní diskuse k Reedovi viz (Skovajsa 2015).

organizována spojení mezi prvky krajiny.⁵¹ V případě této práce bylo takto tedy možné vyvozovat o vztazích k aktérství, vědění a sociálním prostoru.

V tomto dizertačním výzkumu tvorba polostrukturovaných rozhovorů časově navazovala na analýzu debat a dokumentů, většina z nich vznikla v průběhu roku 2019, některé v roce 2020. Časový odstup mezi studovanými terény tak byl naprosto příznán, a nikoliv zakryt v nějaké všeobjímající hypostazované periodě. To také souviselo s tím, že rozhovory nebyly pojímány jako psychologický doplněk sociologického výzkumu, který by zkoumal mysl aktérů. Výzkum respektoval etnografickou premisu, že rozhovory situace nejen reflektují ale také nebo především vytvářejí – rozhovor byl pojímán jako další terén – ne jako reflexe o jiných terénech – ačkoliv reflexe byla jejich tématem/obsahem.

Respondenti byli vybíráni na základě předešlých analýz dokumentů a debat. Jako první byli tedy osloveni nejaktivnější aktéři těchto událostí, částečně bylo při výběru použito i bakalářské práce (Sandtnerová 2019), kterou autorka oponovala. Následní respondenti byly oslovováni metodou snow ball sampling. Mnoho respondentů samo nabízelo další kontakty. S rozhovorem souhlasili všichni oslovení (pouze v jednom případě se oslovený respondent neozval vůbec). Celkově bylo sebráno 16 rozhovorů a respondenti byli kategorizováni podle tradičních jurisdikcí, což se posléze ukázalo jak matoucí, tak pro výzkum signifikantní – množili se totiž kategorie „mix“ – kdy respondenti nesli více rolí než dvě, jak ještě uvidíme ve třetí empirické kapitole (4.3. Legitimizační praktiky v individuálních výpovědích). Započato bylo s aktéry z neziskové sféry, v těchto rozhovorech se ukázala velká provázanost jak s akademickými, tak „soukromými“ veřejnými osobnostmi. Naopak v menšině se ukazovali aktéři (pouze) státní správy, na které se zaměřily poslední rozhovory; mnoho aktérů ale mělo propojené loajality ve státní veřejné politice, určitých akademických závazcích a aktérství v neziskovém sektoru.

Polostrukturované výzkumné rozhovory byly zcela a všechny osobně realizovány autorkou této práce. Byly se souhlasem⁵² nahrávány a přepsány transkripční firmou, jež byla explicitně eticky zavázána vůči předkládanému výzkumu i vůči etickému kodexu Univerzity Karlovy. Tento

⁵¹ „Insofar as in-depth interviews provide us with some sort of window into cultural sense-making, they can show us the general contours of the landscape upon which action takes place. These contours do not constrain only what elements we put in our landscape but also how we go about constructing it—that is, the kind of picture that we tend to construct, and how connections between elements of the landscape are organized. Even if we bracket the question of our landscape of representations’ causal power in shaping action, thinking about the relationship between interviews and cultural representations in terms of such a landscape is useful because it alerts us to different possible relationships between the representations that interviewers elicit and the narratives interviewees tell in other situations.“ (Tavory 2020, s. 457)

⁵² Předloha informovaného souhlasu je k nahlédnutí v příloze této práce

kodeks by též k dispozici k nahlédnutí každému respondentu v průběhu rozhovoru. Všechny rozhovory byly pečlivě anonymizovány podle požadavků jednotlivých respondentů. Topic guide rozhovorů byl vedený podle nálezů z předchozích terénů. Otázky měly osvětlit vztahy mezi věděním, aktérstvím a legitimizačním jednáním, jež nejsou dostupné pouze čtením a pozorováním. V průběžné analýze se čím dál tím více ale ukazovalo, že nejde pouze o doplněk k existujícímu poznání, ale že rozhovory otevřely nejen nová témata, ale i nové dimenze přemýšlení o dosavadních analýzách.

Každému respondentovi jsem na začátku popsala kontext, ze kterého jsem se ve výzkumu dotazovala. Podle povahy jejich veřejného působení byli někteří respondenti na počátku rozhovoru konfrontováni například s reakcí na jejich veřejné příspěvky, nebo odbornou literaturou. Někteří respondenti byli v průběhu rozhovoru seznámeni s některými dílčími výsledky předchozího výzkumu (například neziskoví aktéři s pozicí učitelů, akademičtí aktéři s kritikou ze strany neziskovek, „mix“ aktéři s destatizací). Tyto intervence byly plánované pouze to té míry, jak to průběh rozhovoru umožní. Účelem těchto intervencí bylo na jednu stranu uznání časového odstupu mezi nestabilními terény (jako je veřejná debata či rozhovor), na druhou stranu uznání stejného časoprostoru, který obývá výzkumník i respondent při rozhovoru, ve kterém se mísí několik kontextů dohromady (kontext výzkumu a kontext respondenta) – tedy nikoliv předstírání pohledu zvenjšku a snaha aktéra „nachytat“, ale naopak otevřít situace, ve kterých se ukáže, jak se realita a legitimita vytváří. Určitá míra diskurzivně proporčního vztahu mezi všemi rozhovory byla zajištěna tím, že s kontextem mého výzkumu byly seznámeni všichni respondenti.

3.3.4 Etická dimenze výzkumu

V souvislosti s takto navrženým výzkumem je třeba vyjasnit několik etických otázek. Nejsem v žádné pozici loajality vůči zde zkoumaným terénům, nejsem nijak svázána se státní správou, ani s neziskovým sektorem. Z logiky věci jsem ale vázána etikou akademické práce a vědomě podléhám disciplíně vědecké práce. Dokumenty jsem sbírala z veřejných zdrojů – žádný dokument jsem nezískala od aktéra „insidera“. Veřejné debaty jsem navštěvovala jako součást veřejného publika, nebyla jsem insidery pozvána. Rozhovory byly provedeny se souhlasem respondentů (jak je popsáno v metodologické části). V těchto výzkumech jsem nestraničila žádné tradiční jurisdikci ani novým vznikajícím legitimizačním aktérským uzlům. Kritický výzkum

je zde ve smyslu odkrývání vztahů, nikoli v morálním hodnocení aktérů, tak jak jsem vyjasnila v kapitole 3.2. Epistemologická a kritická východiska.⁵³

⁵³ Zde bych ráda vyjádřila ve vztahu k současné politické situaci znepokojení nad populistickou kritikou neziskového sektoru, především ze strany bývalých prominentů totalitního režimu – s touto kritikou osobně nesouhlasím.

4 LEGITIMIZAČNÍ EKOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ – jednotlivé empirické terény

Následující tři kapitoly představí výsledky výzkumu z jednotlivých terénů. Cílem tohoto rozsáhlého segmentu dizertace bude ukázat, že legitimizace se usazuje v závislosti na výhodné pozici, která se ale v současnosti netvoří podle formálních kvalifikací ani podle formálně autorizovaného statusu, ale podle významu expertízy, podle významu vztahu ke světu a podle významu těch „nekompetentních“. Právě operace s věděním určitého druhu vytvářela pozice pro aktéry, kteří se dostávali do situací legitimizujících nějaký vzdělávací nárok. Včleňovali se snadno do situací legitimizačních praktik, ve kterých mohli jednat jako aktéři, agenti.

Jak se děje vzdělávací *mělo by být* – legitimizační praktiky? Už v teoretické části jsem se snažila ukázat, že „mělo by být“ se neděje pouze v reflexivní dimenzi (nejde pouze o myšlenky či ideje (Hacking 2004b, s. 181), legitimizace je závislá na vytvoření určitého argumentačního prostoru, ve kterém se nějakým způsobem musí sekat jak pozice aktéra, tak pozice publika, jak pozice pro smysluplnost, tak pozice pro relevanci - i kdyby negativně, skrze neutralizace (Boltanski in Wirthová nedatováno). Terénem v takovém prostoru jsou *veřejné* události (normativní dokument, debata). Tento sociomateriální argumentační prostor může vytvářet *ekologie* (viz teoretická část). „Mělo by být“ se v něm děje ve vztazích ke všem ostatním instancím – děje se aktérským jednáním a kdo či co může být aktérem, závisí na daných vztazích. To nás přivádí k prvnímu terénu. Jedním z případů, jež byly studovány se toto „mělo by být“ děje v dokumentech, které byly někým napsány a materializovaly se v něm nějaké vzorce legitimizačních praktik. Ovšem entita jako je dokument, je důležitá nejen vnitřními – zaznamenanými legitimizacemi – vnitřními argumentačními prostory, ale objevuje se jako důležitý relační element v debatách i v individuálních výpovědích – druhý a třetí terén. Podobně debaty, nejen že vytvářely vlastní argumentační prostory, také měly relační signifikaci jak v následujících událostech, tak i retrospektivně (kdo byl do debaty pozván a jak to bylo zdůvodněno). Navíc, jednotlivé entity, které se odkryly výzkumem (case byl neohraničený – viz metodologická část) naváděly k dalším entitám, rozhodujícím pro českou legitimizační ekologii, která ale rozhodně není ohraničena národním státem. Z analýzy dokumentů vyšla na povrch relační povaha aktérství – publika, z veřejných debat důležitost vědění a z rozhovorů určité vztahy k dokumentům a specifická proměna politična, a vztahy k expertízám. Z těchto komplexních a vztahových důvodů budou výsledky výzkumů prezentovány sice podle jednotlivých terénů, ale vždy s ohledem na relační povahu zkoumaných objektů. Prvním terénem, který bude představen ve vztahu k legitimizačním praktikám, jak jsou chápány a popsány v teoretické části, budou normativní dokumenty.

4.1 Legitimační praktiky v dokumentech – pluralita

Jak jsme viděli, legitimační praktiky formují legitimační ekologie. Materializují se v praktice psaní normativních dokumentů, či když ontologizují aktéry. Manifestace určitých legitimizací je totiž součástí jedné z významných praktik současných aktérů vzdělávací legitimační ekologie – tvorba určitého „strategického“ dokumentu (Freeman a Maybin 2011; Smith 2001)⁵⁴.

4.1.1 Textuální normativní dokument jako vnitřní argumentační prostor

Praktiky publikování vlastního normativního dokumentu jsou u nás viditelné zejména po roce 2010, kdy normativní koncepční dokumenty začali tvořit různí aktéři a nejenom tradičně aktéři státní správy, či akademičtí experti. To bylo na jednu stranu v rozhovorech vysvětlováno jako normální stav, který je teprve vytvářen – občanská společnost si bere slovo, a to tím způsobem, kterým je možné získat si aktérskou pozici – prezentace „expertního“ dokumentu. Tento aktivní vstup a další vlivy proměnily celkovou ekologii – význam těchto dokumentů, expertízy, plánování, a aktérství. Ovšem jaké jsou tyto dokumenty, jak jsou odlišné? Liší se nějak legitimační praktiky autorizovaných (formálně pověřených organizací) a neautorizovaných aktérů? Jsou v nějakém rozporu, nebo se hranice láme na jiných sociálních elementech? Na tyto otázky se snažila odpovědět analýza dokumentů vydávaných od roku 2010 – do 2017, které se vyjadřovaly k nutnosti kurikulární reformy. Již mnoho badatelů popsalo, jak dokumenty ontologizují organizaci svého vzniku (Smith 2001; Prior 2008; Cooren 2004), ale následující pasáže se zaměří na legitimační regularity v těchto dokumentech, tedy *systemy vědění* zapuštěné do *systemů zdůvodňování*. Na normativní modely vzdělávacího světa, které, jak ještě uvidíme v dalších kapitolách, stabilizují vzdělávací nároky i jejich aktéry⁵⁵.

4.1.2 Legitimační praktiky v dokumentech – Příklad revize kurikulárních dokumentů (2010-2017)⁵⁶

Od prvních let porevoluční debaty o reformě vzdělávání se objevuje značná nejednota jak mezi proponovanými cíli vzdělávání, tak mezi jejich styly legitimizování. Mnoho badatelů popisuje tuto periodu jako plnou nejednotných, protichůdných a matoucích názorů, nejasných autorů různých dokumentů a nejasného, nebo chybějícího zdůvodňování vzdělávacích požadavků (Tupý 2018; Štech 2016, 2013; Greger 2011). Vezměme například v potaz nedávné pokusy

⁵⁴ Částečně se zde využívá přijatého abstraktu ze zrušené konference ECER 2020. Wirthova. „The Nature and Role of Policy Documents in Contemporary Education: Many Texts and Many Worlds of Policy”.

⁵⁵ To, jak dokumenty ontologizují své aktéry, legitimizace a samotné nároky bude popsáno v kapitole 4.3.

⁵⁶ Pasáže této kapitoly by zpracované podle již publikovaného výzkumu (Wirthová 2020)

prosadit jak výchovu k národní hrdosti, tak multikulturní výchovu, jak finanční gramotnost, tak dílny a pozemky aj.

Jak jsou takové tenze možné? Víme, že hromadí-li se anomálie příliš, nelze již takové tenze vysvětlovat chybou, ale je potřeba se na ně podívat jinou optikou. Legitimizační praktiky neznamenají pouze fakt publikování nějakého normativního dokumentu⁵⁷. Velmi důležité jsou i legitimizační praktiky zanesené v takovém textu, zvláště ve vztahu k současným vzdělávacím nárokům a jejich aktérům. Vytvářejí totiž vnitřní sociomateriální argumentační/normativní prostory – situace – ve kterých se enkóduje nejen obsah vzdělávacího nároku, ale i vhodní aktéři, vhodné vědění, vhodné publikum – normalizuje se mnoho sociálních pozic a dalších instancí. V následující pasáži ukáži, jak se tyto vnitřní sociomateriální situace v dokumentech ustavují, jakými prostředky a jak se konsolidují a jaké vytvářejí vzorce – a to v konceptech *režimů vědění a stylů zdůvodňování*. Cílem bude ukázat, jak jsou různé divergence, tenze a kontradikce mezi legitimizacemi vzdělávací reformy možné a jak tyto legitimizační praktiky fungují.

Zkoumání určitých regularit v legitimizačních praktikách ve vzdělávání není nové. Mnoho studií identifikovalo různé režimy, ale uchopovaly je buď jako převažující logiku nějakého období (Tveit a Lundahl 2018), nebo jako oddělené režimy, které se nijak nepropojují (Anagnostopoulos et al. 2016; Patriotta et al. 2011). I hlavní inspirace této části výzkumu (Aasen et al. 2014) pojímala režimy vědění jako víceméně stabilní časové periody, které se na hranicích částečně překrývají. Originalita disertačního výzkumu spočívala v perspektivě, která umožnila sledovat i překryvy a tenze. Výsledky výzkumu dokumentů naznačily, že v případě legitimizací revize kurikulární reformy, lze hovořit spíše o paradoxní otevřenosti a zároveň uzavřenosti, která znemožňuje konsensuální vizi napříč společnostmi (o kterou ve svých vyjádřeních všichni usilují). Ukázaly se totiž spíše konkurující si režimy vědění, které na jednu stranu rozrůžňovaly diskurzní prostor, na druhou stranu určovaly a specificky omezovaly aktérské možnosti. Interpretace z relacjonistické perspektivy ukazují různé vzdělávací nároky a jejich zdůvodňování jako nesamozřejmé a neplynoucí z „inherentních“ potřeb abstraktních entit jako je doba, společnost, technologie, trh práce apod., Ukazuje se, že nelze jednoznačně říci, který režim je hegemonní a „polyká“ či kolonizuje jiné režimy. Spíše se jedná o pluralitu, která je samozřejmě velmi problematická a nikoli prostá znevýhodňujících vztahů, ale pluralitní perspektiva alespoň umožňuje tyto problémy a tenze tematizovat. V hegemonickém uchopení

⁵⁷ O práci s dokumenty v pojmu „document career“ viz kapitola 4.2. a 4.3.

by bylo nesmyslné o tenzích či rozepřích mluvit, jestliže by bylo vše ovládané jedním, hegemonním diskurzem⁵⁸.

Určité *režimy vědění* jsou tedy výsledkem různých vztahů závislostí mezi těmi, kteří jsou považováni za aktéry tohoto režimu, kdo tvoří publikum, jaké jsou relevantní problémy a smysluplná řešení a jaké vědění je relevantní. Tenzím je zde rozuměno jako určitým rozepřím mezi systémy zdůvodňování, které znemožňují shodu a jednotný směr různě legitimizovaných nároků. Máme-li rozumět kontradiktorním legitimizačním praktikám na různých úrovních – mezi jednotlivými vzdělávacími požadavky a cíli (výchova k demokracii a kreativitě x přizpůsobení zaměstnavatelům), mezi identifikovaným problémem a jeho řešeními (nestálost, nepředvídatelnost, neustálá změna x pečlivý, dlouhodobý plán), mezi požadavky a hodnocením výsledků (žakovské kompetence a individualita x standardizované testy), je vhodné sledovat režimy spíše *zvnitřku* – zvnitřku normativních situací (vnitřní argumentační/normativní prostor) zanesených v normativních dokumentech. Kategorie jsou v tomto výzkumu pojímány tedy jako „prázdné“, neesencialistické, jak je rozvedeno v teoretické části, a zkoumáno je, jakým obsahem jsou naplňovány a jaké vztahy závislosti jsou mezi nimi ustavovány.

4.1.3 Oprava, vize, řízení, expertíza nebo přizpůsobení?

Z důvodu syntetičtějšího pohledu na režimy vědění jsou následující pasáže děleny podle jednotlivých kategorií (v Teorii), a ne podle jednotlivých textů. V každé podkapitole se tedy čtenář dozví o této kategorii jako hledisku, které je zpracováváno různě v různých dokumentech, přičemž tato určitá různorodost uvnitř kategorie vypovídá o současné podobě způsobu legitimizování vzdělávacích reforem.

Je nutné poznamenat, že se studované dokumenty nevěnovaly všem kategoriím rovnoměrně. Významným společným aspektem byla relativně nízká přítomnost explicitního vysvětlování vztahu společnosti a vzdělávání, zatímco největší pozornost byla věnována problémům a jejich nápravě. To je mimo jiné důvodem, proč nelze uvažovat o konsolidovaných režimech vědění. Proto se ve výsledcích této části výzkumu hovoří o „mikrorežimech“. Ukázalo se, že v případě legitimizací revize kurikulární reformy lze hovořit o pluralitě režimů vědění nejen mezi různými dokumenty či druhy dokumentů (autorizované, neautorizované), což by nebylo nijak překvapivé, ale také o pluralitě režimů uvnitř jednotlivých dokumentů. Některé identifikované

⁵⁸ Tuto myšlenku rozvádím v (Wirthová 2018b)

mikrorežimy byly přítomné ve více dokumentech, některé mikrorežimy se podporovaly nebo na sebe narážely uvnitř jednotlivých argumentací.

4.1.4 Tabulka 1. Kategorie a jejich naplnění různým obsahem ve zkoumaných dokumentech (dokumenty jsou řazeny: autorizované, neautorizované, transnacionální)

dokument/ kategorie	Vztah společnost – vzdělávání	Cíl projektu vzdělávání	Problémy k řešení	Řešení problémů	Vědění pro vzdělávací politiku
MŠMT. <i>Strategie 2020</i>	reforma si žádá	modernizovat systém	nedotažená reforma	hodnocení systému na všech úrovních	Autorizované
NÚV. <i>Proč revidovat kurikulární dokumenty</i>	doba si žádá	přizpůsobení	nepřizpůsobení	plánování, přesun zodpovědnosti	autorizované i externí expertní
SKAV. <i>Kdy a jak měnit kurikulum</i>	vzdělávání si žádá	management změn	neexistující vize, cíle	plánování	interní i externí expertní
VPV-EDUin. <i>Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení</i>	budoucnost si žádá	modernizovat systém	zaostávání	hodnoty, kontrola	externí expertní
OSN. <i>Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development</i>	zhoršování stavu světa si žádá	udržitelný rozvoj	nerovnosti	inkluzivní vzdělávání	autorizované
OECD. <i>Education at a glance 2016</i>	veřejná politika si žádá	udržitelný rozvoj (expl.OSN)	neefektivní vzdělávací systémy	mezinárodně srovnatelná data	interní, autorizované

4.1.5 Vztah společnosti – vzdělávání – kdo vyžaduje reformu vzdělávání

Ve všech studovaných dokumentech se tento vztah řešil explicitně velmi málo, či zdrženlivě v porovnání s ostatními kategoriemi. Nicméně podstatným legitimizačním prostředkem bylo určení pozice vzdělání v kontinuu od zásadního nástroje *proměny světa* až po *pomocný prvek*, který má především ekonomický přínos. V rezoluci OSN, ačkoli se vyjadřuje k celkové nápravě světa skrze udržitelný rozvoj, je vzdělávání zdůvodněné jeho globálním transformačním

potenciálem, zatímco v českém autorizovaném dokumentu je zdůvodnění především ekonomické.

V těchto cílech a úkolech vytyčujeme mimořádně ambiciózní a transformační vizi. Představujeme si ... Svět se spravedlivým a všeobecným přístupem ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních, ke zdravotní péči a sociální ochraně, kde je zajištěna fyzická, duševní a sociální prosperita. (OSN 2015: 3)

Lidé s vyšším vzděláním se v současné společnosti uplatňují celkově lépe, mají výrazně vyšší příjmy, jsou mnohem méně ohroženi dlouhodobou nezaměstnaností a vykazují rovněž větší ekonomický přínos celé společnosti. (MŠMT 2014: 9).

Vzdělávání v českém dokumentu tedy může být jedním z pomocných systémů k dosahování ekonomických výhod, přičemž to, co bylo třeba dokázat odkazy na výzkumy pod čarou je, že vzdělávání má také i „řadu neekonomických přínosů“ (tamtéž: 9).

Vztah společnost-vzdělávání byl ale budován i jinými operacemi. Ve všech dokumentech bylo možné identifikovat odpověď na implicitní otázku: kdo (jaká entita) tedy vlastně reformu vzdělávání vyžaduje? Zajímavé bylo, že v žádném z dokumentů nebyla požadována změna přímo samotnými autory. Autorství požadavku bylo převáděno na jiné entity (vzdělávání, reforma, doba, svět, budoucnost). V neautorizovaných dokumentech, ale i transnacionálních byl požadavek orientován mnohem více do budoucnosti; změna vzdělávání je vyžadovaná *budoucí společnosti* v různých modifikacích, například že vzdělání může vyřešit výzvy budoucnosti (VPV-EDUin 2017):

V české společnosti dorostla nová generace rodičů a téma vzdělávání se stává společenskou prioritou. V následujícím expertním dokumentu popisujeme aktuální stav a navrhuje možná řešení. Vize Česka jako státu s moderním vzdělávacím systémem má potenciál řešit mnoho zásadních aspektů naší budoucnosti najednou a stát se tak klíčovým bodem volebního programu. (VPV-EDUin: 2017: 1)

Společnost (nová generace rodičů) a její budoucnost potřebují prioritně moderní vzdělávací systém. Mimo jiné je zde patrný důraz na vlastní expertnost a tedy kompetenci vyjádřit se k revizi reformy kurikula ve smyslu kompetence posoudit současný stav a tedy práva navrhnout řešení. Je zřejmé, že toto vědění by mělo být součástí politického rozhodování. V jednom pohybu je tu definována důležitost změny, kompetence, problém i řešení. Podobně v transnacionálních dokumentech nežádali reformu sami autoři, ale argument byl vystavěn tak,

že to byly například potřeby efektivní vzdělávací politiky samotné, které vedly například OECD ke konstrukci vzdělávacích indikátorů (OECD 2016: 3).

Naopak v autorizovaných dokumentech byla patrná spíše přizpůsobivost momentálním kritikám, či změnám, ať už byly definovány ve smyslu potřeb měnícího se světa (NÚV) nebo požadavků nedokončené reformy samé (MŠMT). V těchto dokumentech nebyla pozice pro roli vzdělávání širší než se *přizpůsobit* trendům či neustálé změně. Ačkoli v dokumentech jako *Strategie 2020* a *Zpravodaj Oborové skupiny* bylo explicitně tvrzeno, že chtějí nabídnout vize⁵⁹, tyto vize byly legitimizovány přizpůsobením se současnosti, nápravě minulých chyb a nikoli budoucností:

Tvůrci vzdělávací politiky jsou v posledních letech stále naléhavěji vyzýváni k prověření východisek, na jejichž základě je v České republice organizováno vzdělávání, a k vymezení priorit dalšího rozvoje vzdělávacího systému. (MŠMT 2014: 1)

Reforma je tedy vyžadována na jedné straně budoucností (neautorizovaní a transnacionální dokumenty), na druhé straně současností (dobou obecně, NÚV), nebo kritikou („jsou naléhavěji vyzýváni“), či reformou samotnou (MŠMT).

4.1.6 Cíle projektu vzdělávání

Vymezení cíle bylo možné interpretovat podle osy: vytvořit cíle (vize) – opravit staré. Argumentace zejména v neautorizovaných dokumentech nesměřovala k přímé kritice cílů a vizí v těch autorizovaných. Spíše byly diskvalifikovány (neutralizovány) ty body, na které se jako na vize autorizované dokumenty odkazovali. Oproti dokumentům MŠMT či NÚV, ve kterých se jedná o problém, že ještě nebyl splněn existující plán, nebyly ještě naplněny naplánované cíle, v dokumentu SKAV jde o to, že cíle a plán prostě chybí.

Z diskusí s odborníky i pedagogy vyplývá, že stále postrádáme konsensuální vizi týkající se žádoucí podoby českého vzdělávání a že v odborné i laické veřejnosti panují velké nejasnosti a rozpory týkající se cílů reformy. (SKAV 2010: 11)

Zde se mimo jiné naznačuje, že pedagog není odborník a bylo by možné, vzhledem k druhé části věty, říci, že je zařazován do laické veřejnosti.

Ovšem v tomto dokumentu se manifestoval především zajímavý posun vztahu závislosti mezi cíli a revizí. V dokumentu SKAV se musí definovat vzdělávací cíle především aby se mohla

⁵⁹ Čtyři uvedené vize v dokumentu *Strategie 2020* jsou (zkráceně): osobnostní rozvoj, rozvoj a udržování sdílených hodnot, aktivní občanství a demokracie, pracovní uplatnění (MŠMT 2014: 8).

naplánovat a tím provést reforma kurikula, reforma se provede pouze nezávislou revizí (expertním věděním) kurikula, revize se nedá dělat bez cílů a bez managementu změny, jak je patrné z tabulky v příloze D.: „Klíčové kroky řízení změny: Analýza, Příprava, Plánování, Realizace, Vyhodnocení (Inspirováno: Russel-Jones, N. Management změny. Praha: Portál, 2006.)“ (SKAV, 2010: 29). Hlavním cílem je tedy zahájit efektivní management změn. Cílem projektu vzdělávání obecně je strategické vedení samo osobě – tomu napomohou dobře definované a sdílené obecné i konkrétní cíle vzdělávání. Cíle vzdělávání nejsou absolutní, ale jsou to pouze nástroje a kritéria pro změnu: cílem je *řídít změnu*.

Navíc v případě neautorizovaných, ale i transnacionálních dokumentů, byly vize často doplňovány i určitými hodnotovými výzvami:

Naše strategie má tři vize: vize 1: základem dobrého systému je trojúhelník „ředitel-učitel-kvalita“ vize 2: otevřít školu světu: potřebujeme svobodně dýchat! vize 3: změny systému jsou vědomé, cílené a informované (VPV-EDUin 2017: 3)

V těchto vizích a cílech se ukazuje kombinace hodnotové dimenze spolu s dimenzí plánovací a kontrolní. Kombinuje se zde otevřenost, svoboda, demokracie s kontrolou kvality:

Zaměřit se na kvalitu: CÍL: Kontrolovat kvalitu škol podle kritérií projektu Kvalitní škola České školní inspekce. PROČ: Je třeba zajistit, že peníze investované do zvýšených platů opravdu přinášejí výsledky v reálném životě škol. A to rozhodně nepoznáme jen podle výsledků testů a známek a počtu přijatých žáků na vysokou školu. (tamtéž: 4)

Ačkoli se uznává reduktivní charakter kontroly skrze testy a známky, rozhodně to neznamená opuštění ideje kontroly kvality skrze objektivní data. Zde na sebe tak naráží argumentace *vizionářského* režimu (vize, hodnoty)⁶⁰ a argumentů, které fungují v logice objektivních dat (neutrální), která je vlastní režimu *expertnímu* (zejména dokument OECD).

Naopak ve významovém kontinuu se na pólu *opravy – revize* nacházely spíše autorizované dokumenty. Dokumenty NÚV a MŠMT zamýšlí opravovat, modernizovat systém, srozumitelněji popsat vzdělávací cíle (ne je nově definovat). Explicitně stanovují, že nejde o odklon, ale o dotáhnutí reformy:

⁶⁰ V původním článku se hovořilo o „revizionistickém“ režimu, po analyzování dalšího materiálu jsem se rozhodla upravit název z interpelačního hlediska vhodněji: „vizionářský“ režim.

Revize kurikulárních dokumentů budou vycházet ze základních principů, na kterých byla založena kurikulární reforma na začátku 21. století. Ne všechny záměry se dosud podařilo „dotáhnout“ a ne všechny záměry se v praxi uplatnily, jak bylo zamýšleno. (NÚV 2017:1)

Ve dvou případech se cíle tedy překrývaly, a to v podobě potřeby modernizace systému (MŠMT, VPV-EDUin) a v nároku udržitelného rozvoje u transnacionálních aktérů (OSN, OECD). Někdy se cíle stávaly prostředkem změny, tedy nestály samy za sebe, ale stávaly se podmínkou pro zahájení managementu změn (SKAV). Ani jeden z dokumentů ovšem neobsahoval kritiku existujících obecných cílů v kurikulárních dokumentech jako nesprávných, buď chybí společné vize úplně (SKAV), nebo nejsou pouze dostatečně popsány (MŠMT). V textech neziskových organizací se tak více odkazovalo na požadavek, aby se na daných cílech vzdělávání ve společnosti aktéři shodli, ačkoli těmito aktéry měli být především odborníci a politici, zatímco učitelé a další byli součástí veřejnosti.

V kategorii *Cíle projektu vzdělávání* se tedy ukazovaly určité struktury zdůvodňování, které se různě podporovaly nebo neutralizovaly. V jednom typu případů byly cíle legitimizovány ve *vizionářském* režimu (nové vize, hodnoty, konsensus) a v dalším typu v režimu *revizním* (opravit vize, systém). V režimu *přizpůsobení* se pohybovaly nejčastěji argumentace autorizovaných dokumentů, u nichž byl často tento režim podporován revizním. *Expertní* režim se ukázal jako více méně přítomný v argumentech všech dokumentů, ovšem nejvíce u SKAV a VPV-EDUin et al. a OECD. V dokumentu *Kdy a jak měnit kurikulum* (SVAV) se ale tento expertní režim silně napojoval na *manažerský* (řízení, plánování, efektivita); tato konstelace pak silně neutralizovala zamýšlené vizionářství, jelikož cíle, nad kterými by se měla shodnout společnost byly podřízeny managementu změn.

4.1.7 Problémy a jejich řešení

Často první ospravedlňující operací všech zkoumaných dokumentů byl poukaz k hybateli či původci současných problémů. Argumenty ve všech dokumentech se shodly, že za to může doba v různých variantách: doba se mění, často rychle, někdy dokonce nepředvídatelně (MŠMT), a někdy se prostě bude měnit pořád (NÚV). Doba se mění buď velmi obecně: svět (OSN), společnost, či konkrétněji: technologie, trh práce, ekonomika (MŠMT, NÚV), veřejné politiky (OECD). Ovšem všechny dokumenty se také shodly, že musíme udělat něco nikoli s dobou, světem, ekonomikou, či trhem práce, ale se vzděláváním. *Problémy* ve vzdělávání, které se tedy *mají řešit* neleží v *podmínkách* vzdělávání, ale v jiných entitách, podle toho, co leželo v pozici cíle vzdělávání, jestli *přizpůsobení* (NÚV), nebo *řízení* (SKAV) nebo

budoucnost vzdělávání (OSN). Ve studovaných dokumentech se ukázalo, že problémy způsobené „dobou“ mohou ležet ve vzdělávacím systému, v jeho řízení, v obsahu vzdělávání, v aktérech, ve financování, ve vědění nebo v cílech a vizích. Náprava, tedy řešení, pak ležela ve stejných entitách. Někdy ovšem proto, že problémy byly právě tímto řešením definovány a nikoli naopak [srov. Béland, Howlett 2016]. Navrhovaná *řešení sama o sobě definovala problémy*, které se mají řešit.

Vědění jako základní prostředek řešení problémů bylo nejvíce patrné v legitimizačních praktikách obou českých neautorizovaných dokumentech (SKAV, VPV-EDUin), ale zejména u dokumentu OECD. Tam například definování problému chybělo úplně, ale zato nabízené a vyvíjené indikátory byly legitimizované jako univerzální řešení všech národních veřejně politických výzev. Navíc, tento text zavazuje organizaci produkovat indikátory kdekoli je to možné, a tedy produkovat další politické výzvy. Bude-li nějaká nová výzva uznána, OECD již bude mít připravený indikátor. Takový vzorec vztahu závislosti mezi indikátorem a problémem vylučuje definici problému, která je jiná než indikátor. Tím se vytváří určitý monopol na informace ve vzdělávání:

OECD bude pokračovat nejen v důsledném řešení těchto výzev a vypracovávání ukazatelů v oblastech, kde je to možné a slibné rozvíjet data, ale také ve vývoji v oblastech, kde je stále zapotřebí značné investice do koncepční práce. (OECD 2016: 3)

Každoročně představuje Education at a Glance nejširší soubor indikátorů vzdělávání dostupných ve světě. ... V budoucích vydáních zprávy budou rozvíjeny vyspělejší přístupy integrováním více ukazatelů do kompozitního indexu, aby odrážely různé aspekty cílů a globální ukazatele... (tamtéž: 14⁶¹)

Zdá se, že napojením na agendu OSN se zdůvodňování stává určitou tautologií: OECD nabízí data těm národním politikám, které chtějí řešit nějakou svou výzvu – tu ale nakonec definuje znovu OECD tím, že poskytuje srovnávací indikátory, na základě kterých lze potřebu nějaké změny vůbec identifikovat (koncepční práce). OECD nabízí definice problému i jeho řešení⁶². Je evidentní, že *konceptuální práce* ve strategických dokumentech má důsledky pro jednání. Podobně i v dokumentu VPV-EDUin splývalo definování problémů s užívaným věděním,

⁶¹ Kapitola „Editorial“ za rok 2016 nese název: Measuring what counts in education: Monitoring for the Sustainable Development Goal for Education. Ve vydáních 2017: Building for the future, 2018: Education's promise to all. V těchto názvech lze identifikovat určitý významový posun, ale ve zkoumaných dokumentech byl citován *Education at a glance* za rok 2016.

⁶² Literatura popisující nejen tuto problematičnost OECD indikátorů ve vzdělávání (zejména PISA testování) je rozsáhlá. Pro obecný přehled problémů (Štech 2011), specificky pro *Education at a Glance* (Gorur 2015).

vědění nesloužilo aktérům k formulaci problémů, ale ono samo, objektivně (bez zásahu prostředníka) říkalo, co je problém (více v oddíle *Vědění pro vzdělávací politiku*).

Ovšem v některých případech definice problému a jeho řešení nesplyvaly v tautologii, ale naopak se argumentace dostávaly do určitého *rozporu*. Například v dokumentu NÚV, jehož název tvoří otázka „proč měnit kurikulum?“, tedy odpovídá apologetikou: přizpůsobit se světovému trendu. V roli autority, na kterou je odkazováno při obhajování onoho „proč?“ je situované Finsko, které je všeobecně považované za ukázkou úspěšné vzdělávací politiky. Tato reference je integrovaná do zdůvodnění, že když reformu revidují i oni, tak Česká republika může také:

Podobný postup volí řada vyspělých zemí. Např. ve Finsku probíhá reforma kurikula všeobecného vzdělávání již od roku 2012 a v letošním roce by měla být ukončena. Irmeli Halinen, vedoucí oddělení pro tvorbu kurikula ve finském Vládním výboru pro vzdělávání, odpověděla na otázku „Proč měnit finské národní kurikulum, když finský vzdělávací systém obdivuje celá Evropa?“ takto: „Proč tedy měnit systém, který funguje? Protože svět se mění a my se tomu musíme přizpůsobovat. Musíme svět chápat, abychom v něm mohli dobře žít. Školy žákům pomáhají v lepším chápání současného světa. Vzdělávací proces může a měl by být zábavný. Musí samozřejmě reagovat na změny v okolním světě. Škola má posilovat identitu žáků a zvyšovat jejich schopnost učit se. Základní hodnotou je jedinečnost každého žáka...“. I my si uvědomujeme, že je potřeba kurikulum stále přizpůsobovat současnému světu, jehož stálou charakteristikou je změna a kde učení nikdy nekončí. (NÚV 2017: 1)

Zajímavé v této citované pasáži jsou mimo jiné poukazy na zábavnost, *identitu* žáku, ale i nutnost učit se stále. Problémy k řešení jsou tedy charakteru nedostatečné přizpůsobivosti světovým trendům a době obecně. Cílem vzdělávání i řešením problémů je přizpůsobení a přenesení zodpovědnosti na žáky. Zde na sebe naráží *dimenze identity (jedinečnosti)* proti *přizpůsobení*. Vzdělávání má řešit především přizpůsobivost, a to takovým způsobem, aby to lidi individuálně naplňovalo, děti bavilo. V řešeních se zde také objevuje zajímavá tenze mezi výše konstatovanou *neustálou změnou* a řešením v podobě *dlouhodobého plánu* a pevně určených postupů (NÚV 2017: 1). Je otázka, zda lze dosáhnout přizpůsobení se neustálým změnám dlouhodobým plánem a stanovenými postupy. Dimenze přizpůsobení se měnící době a pevného plánování je v určitém rozporu.

Navíc, podstatou problému s nedokončeností reformy a nepřizpůsobením se trendům je v textu NÚV to, že neumíme poznat, zda se žáci naučili, to, co jsme zamýšleli; řešením je tedy efektivní

způsob hodnocení žáků. Problém je definován tím, že ho neumíme rozpoznat. Tedy pravý opak legitimační kauzace v textu OECD – problém je jedině to, co umíme rozpoznat. Dokument NÚV je zaměřený mnohem více na žáka na jeho výsledky a na jejich ověřování zejména pomocí testů a standardů a přehledu očekávaných výsledků⁶³ ve srovnání s druhým autorizovaným dokumentem (MŠMT) a neautorizovanými dokumenty. Řešením je tedy především *hodnocení žákovského výkonu*.

Bylo by chybou se domnívat, že se revize RVP sama o sobě promítne do vzdělávací praxe škol. Je to pouze východisko – základ, který musí být provázen zejména následujícími podpůrnými systémy: Vyvinout systém standardizovaného sumativního hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávací dráhy, který umožní pravidelně hodnotit dosahování očekávaných výsledků učení a včas podchytit a zajistit podpůrná opatření žákům, kteří zaostávají. (tamtéž: 15–16)

V tomto zdůvodnění prvek hodnocení umožňuje posouvat a zvyšovat kvalitu celého systému v souladu s přijatou koncepcí kurikulární reformy. Tedy nikoli pečlivé plánování a řízení změn a definování chybějících cílů a vizí (SKAV), ale hodnocení výkonu žáka.

Požadavek efektivního řízení jako řešení problémů se mnohem více objevoval v textech neziskových organizací než v textech závazných koncepčních dokumentů. Celkově byla kategorie problémů a jejich řešení legitimizována v manažerském režimu (zejména SKAV, méně NÚV), ale i v režimu přizpůsobení (NÚV), ovšem problematicky, když se cíle dostávaly do konfliktu s řešením problémů (přizpůsobení se změnám x pevný plán). Revizní režim operoval zejména v textu MŠMT, ačkoliv jinak obsahoval explicitní položky „vize“, zdůvodňování v něm přítomná odkazovala především k nápravě minulých chyb a opravě současných nedostatečností. Expertní režim se provazoval s vizionářským v dokumentu VPV-EDUin a jak ještě uvidíme, také značně problematicky. Naopak expertíza nabízená k použití v dokumentu OECD spolu s vizionářstvím v dokumentu OSN prezentovala bezprostředně vše v sebenavzájem se definujícím vztahu: cíle-problémy-řešení.

⁶³ V druhé kapitole *Zpravodaje*: „Hlavní charakteristiky návrhu pojetí revizí kurikulárních dokumentů“ se nacházejí tři body: Orientace na žáka, Ověřování dosažených výsledků učení a Učební činnosti žáků. (NÚV 2017: 2).

4.1.8 Vědění pro vzdělávací politiku

Zhodnocení aktuálního stavu, či evaluace, diagnostika a monitoring bylo podmínkou všech zdárných řešení ve zde zkoumaných dokumentech. Vědět byla vyjádřená podmínka, ovšem jak „vědět“ získávalo ve studovaných dokumentech odlišné obsahy a legitimizovalo odlišné instance (vlastní kompetentnost, definice problémů a řešení).

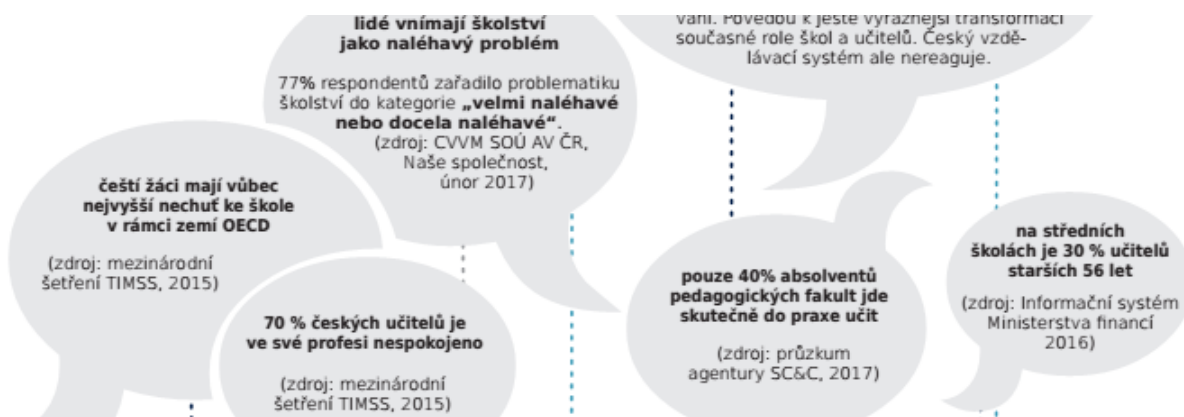
Důraz na *expertnost* ve smyslu odbornosti, objektivnosti a nezávislosti zdůrazňovaly především neautorizované dokumenty, nejen že takové vědění požadovaly, ale explicitně se prezentovaly jako nositelé takového vědění. Například charakteristickým prvkem v dokumentu SKAV je důraz na expertnost v rovině legitimizace vlastní autority i v rovině žádoucího plánu na změnu kurikula.

Do značné míry je analýza současného stavu kurikula jedna z nejdůležitějších částí cyklu revize, protože právě ona určí, kam se celý proces bude ubírat. Metody, které při analýze zvolíme, předurčí, co nakonec zjistíme. Je proto naprosto nutné, aby analytická fáze byla provedena profesionálně, a to odborníky, kteří vládou vhodnými metodami. (SKAV, 2010: 13)

Odborné vědění je definováno jako nezávislé a *odborníci a jejich odborné vědění* jsou těmi nástroji, které mohou vyřešit problémy spjaté s reformou kurikula i definováním vzdělávacích cílů, tedy problémy, které tito odborníci definují těmito řešeními. Takovéto vědění získává seberefrenční status, je považováno za neutrální a umísťuje se vlastně nad jakékoli dostupné režimy vědění. V důrazu na nestrannost a nezávislost se předpokládá, že expertíza, profesionalismus a odbornost přesně takové vlastnosti inherentně mají.

Zejména v dalším neautorizovaném dokumentu (VPV-EDUin), byla legitimita budována odkazem na expertnost, odbornost a nezávislost. Jak bylo poznamenáno výše v tomto dokumentu argumentačně splývá dimenze vědění a definování problémů. Problémy ve vzdělávání jsou i graficky znázorněné jako „komixové mluvicí bubliny“, které jsou sdělovány nějakým výzkumem, či daty. Data *mluví* sama, nepotřebují prostředníka:

Obrázek 1. Příklad grafického zpracování zdrojů dat



Zdroj: VPV-EDUin: str. 2

V tomto dokumentu se nejčastěji odkazovalo ke kvantitativním analýzám mezinárodních srovnávacích dat. Společný jmenovatel, který je v těchto výzkumech identifikován, je *zaostávání*. Ovšem oproti dokumentu SKAV (kde cíli byly expertíza a řízení), má vědění v dokumentu VPV-EDUin napomoci budování hodnot:

Jsme lidé, kteří pevně věří, že vzdělání je základní hodnotou společnosti, proto usilujeme o zachování zdravých principů v našem školství a zároveň o účinné změny ve stávajícím systému: jsme iniciativa VZDĚLÁVÁNÍ PŘEDE-VŠÍM a jsme připraveni napomoci systémovým změnám svojí odbornou expertízou. (tamtéž: 7)

Znovu se zde objevuje již zmíněná tenze mezi hodnotami a objektivní expertízou.

Transnacionální i autorizované dokumenty se bez takového dokazování vlastní expertní kompetence obešly. Role vědění v dokumentu OSN neodkazovala k oprávněnosti dokumentu, ale k řešení světových problémů: šlo především o přístup k informacím, také často ve významovém spojení „věda, technologie, inovace“. Ačkoli takové vědění nebylo blíže nespecifikováno, proponovalo se ustavení online platformy, kde by se všechny informace měly agregovat.

Internetová platforma bude použita k vytvoření komplexního mapování informací o stávajících iniciativách, mechanismech a programech v oblasti vědy, technologie a inovací v rámci Organizace spojených národů a mimo ně. (OSN 2015: 30)

Ani v případě OECD nebylo třeba specificky vydělovat vlastní expertnost ze zdůvodňování a obhajovat ji „zvlášť“, bylo to jasné imanentně: definice cílů, problému, řešení i vědění totiž splývalo v jeden sebereferenční systém.

EDITORIAL: Měření toho, co se počítá ve vzdělávání: Publikace Education at a Glance se vždy zaměřovala na shromažďování a podávání zpráv; ale nyní, ve službách cíle 4, mohou naše ukazatele přispět ke zlepšení životních podmínek a hospodářských výsledků v mnoha dalších zemích, pro mnoho dalších lidí. ... (OECD 2016: 14)

Data v tomto dokumentu určují vše: cíle, problémy, řešení i aktéry. Indikátory ukazují: ptají se i odpovídají, kladou problém i způsob jeho řešení. Ukazují národním vzdělávacím politikám jejich potřeby i jak by je měly vyřešit. A vzhledem k tomu, že vytváří prakticky monopol na kvantitativní data o vzdělávání, jsou autonomní. Tím si indikátory získávají objektivitu, jsou univerzální a jediné. Nadpis editorialem jasně ukazuje, že jelikož lze měřit samozřejmě pouze to, co je počítatelné, pak to co "se počítá" je pouze to, co spočítat lze – co nelze spočítat (či změřit) se nemusí prostě ve vzdělávání brát v potaz. Je zřejmé, kdo nabídne nejvhodnější indikátory, jak *indikovat* postup v udržitelném rozvoji, kdo má jediný nejrozsáhlejší soubor vzdělávacích indikátorů na světě. Monopol na vědění vytváří vlastní poptávku i nabídku. Vědění OECD se stává automatickou součástí expertního režimu, který mohou využívat všichni.

Autorizované dokumenty nekladly tolik důraz na prokazování expertnosti svých autorů a svoji kompetenci logicky stavěly na legitimitě jiných autorizovaných dokumentů. Z užívaného relevantního vědění byly například v dokumentu MŠMT nepřekvapivě nejčastější odkazy na vlastní autorizované dokumenty vlastní organizace. Ovšem v dokumentu NÚV se odkazovalo i na externí neautorizované vědění, které zařazením do formálního koncepčního dokumentu získalo status vhodnosti k následování. Celá poslední strana tvoří citace epilogu z knihy Marzano, Heflebower. *Teaching and Assessing 21st Century Skills*⁶⁴. Je to kniha, která staví své argumenty zejména na americkém modelu školství a jejím autorem je vedoucí výzkumný pracovník v Coloradské firmě „Marzano Research“, která provádí školení a expertízy ve vzdělávání⁶⁵. V podkapitole tohoto epilogu *Přesun odpovědnosti* se píše:

V 21. století však žáci budou muset odpovídat za své vlastní vzdělávání. Je třeba jim poskytnout jednoznačné vzdělávací cíle, tak aby velmi jasně pochopili, co se od nich očekává a jak bude demonstrování kompetentnosti vypadat. Budou muset být schopni měřit a zaznamenávat své vlastní výsledky v hodnocení a evaluovat svůj pokrok. Tím, že školy vyzvou a naučí žáky monitorovat a řídit vlastní vzdělávání, jim mohou pomoci k tomu, aby se stali zodpovědnějšími za své učení (NÚV 2017: 4)

⁶⁴ Citováno v dokumentu jako: Marzano, Robert J. & Heflebower, Tammy. *Teaching and Assessing 21st Century Skills: The Classroom Strategies Series*. 1st Edition. ISBN-13: 978-0983351207

⁶⁵ Nyní: <https://www.marzanoresources.com/>

Obsah tohoto zdroje vědění implikuje skoro až absolutní přizpůsobivost pohybu doby a společnosti. Zde na sebe naráží dimenze *individuality* a dimenze *doby/společnosti* (která nařizuje úkoly). Pojem individualita zde získává zcela jiný význam [též Kaščák, Pupala 2012a].

Celkově lze sice říci, že expertní režim byl přítomný v legitimizačních operacích všech zde analyzovaných dokumentů, ovšem někde podporoval argumentace manažerského režimu (SKAV, OSN), někde se dostával do problému při obhajování hodnot ve vizionářském režimu (VPV-EDUin) a někde byl jediným a neproblematickým zdůvodňováním (OECD). Někde legitimizoval vlastní kompetenci (VPV-EDUin), někde byl pouze jedním z pomocných režimů, který mohl zdůvodnit potřebu přizpůsobení (NÚV).

Je třeba upozornit, že „expertní vědění“ ve všech zkoumaných dokumentech znamenalo mnohem méně akademické výzkumy tradičních disciplín ve vzdělávání (pedagogika, psychologie, sociologie⁶⁶), než „nezávislé, objektivní odborné analýzy“. Spíše se ukazovalo, že expertní vědění získává svoji legitimitu pro vzdělávací politiku tím, že není akademické, příliš lokální, příliš neaplikované. Legitimní vědění ve zde zkoumaných výzkumech je tvořeno jakousi „nad-vědou“: OECD ukazatele, „nezávislé“ expertní analýzy apod. Takto definované legitimní vědění se již ani nepotřebuje vázat na nějakou konkrétní disciplínu – je to čistá esence vědění, která může být využívána ve spojení s jakýmkoliv hodnotami (i svobody a demokracie).

4.1.9 Pluralita mikrorežimů

Jak bylo naznačeno výše, nelze pojímat nálezy předloženého výzkumu jako fixované dlouhodobé režimy vědění, a to z důvodů malého rozsahu datového materiálu a relativní „krátkodobosti“ sledované diskuse kolem revize kurikulární reformy. V těchto strategických textech se ukazovaly režimy, v rámci kterých se různé obsahy patřičného a přesvědčivého zdůvodnění vytvářely. Jaké tedy jsou režimy vědění, které uspořádávají podobu srozumitelného, přesvědčivého, věrohodného a patřičného zdůvodnění vzdělávací reformy, a které se manifestující ve zkoumaných dokumentech, ukazuje následující tabulka:

⁶⁶ Slovo sociolog bylo použito jednou ve smyslu odborníka ve veřejné oponentuře návrhů změn kurikula (SKAV, 2010: 19), podruhé ve spojení „skutečného odborníka na public relations“, který má propagovat určité pojetí revize reformy (tamtéž: 18). Slovo psychologie se objevilo pouze ve tvaru „psychologové“, ve smyslu zainteresovaných aktérů a jednou ve smyslu odborníků (tamtéž: 21).

4.1.10 Tabulka 2. Charakteristika mikrorežimů vědění užívaných v analyzovaných dokumentech

Mikrorežim	Vztah společnost – vzdělávání	Cíl projektu vzdělávání	Problémy k řešení	Řešení problémů	Vědění pro policy
Manažerský	řízení si žádá	plánovat	neefektivnost	řízení	expertní
Expertní	fakta si žádají	objektivně popsat	neexpertnost	expertíza	expertní
Vizionářský	společné hodnoty si žádají	vize, hodnoty	společenská neshoda	souhlas	expertní
Přizpůsobení	doba si žádá	přizpůsobení	zaostávání	přizpůsobení	jakékoli
Revizní	reforma si žádá	opravit	nedokončenost	oprava	jakékoli

*Manažerský mikrorežim*⁶⁷ (řízení, plánování, efektivita) předpokládá, že vzdělávací proces musí být pečlivě naplánovaný a řízený, protože základním problémem je nedostatečná efektivita vzdělávacího systému, řešením je tedy nekompromisní implementace, nezávislá, bez rušivých vlivů. Tento režim projektuje do budoucnosti, a pro projektanty je důležité inženýrské vědění – expertní, odborné. Odbornost je základem aktérské kvalifikace.

*Expertní mikrorežim*⁶⁸ (nezávislá data) předpokládá, že ukazatele ukazují a nepotřebují prostředníka, fakta si žádají změny sama. Expertní vědění nestojí ve službě nikoho (neangažovanost) a zároveň mohou být použitelná pro všechno. Cílem je reprezentovat realitu – objektivně popsat, Přesná data nejsou kontaminovaná zájmy, jsou „čistá“.

Mikrorežim přizpůsobení (neustálá změna) předpokládá, že se musíme přizpůsobit době, světovým trendům, vývoji technologií, nárokům společnosti, pracovnímu trhu, potřebám zaměstnavatelů. Přizpůsobení je zdůvodňované přítomností a minulostí. V přizpůsobení chybí budoucnost – neustále se budeme přizpůsobovat (celoživotní učení). Proto musí být za učení zodpovědné cílové skupiny.

Vizionářský mikrorežim (nové vize, hodnoty, konsensus) předpokládá, že prakticky vše je špatně, a důkaz klade jak na objektivní data, tak na hodnoty. Tento režim zdůvodňuje

⁶⁷ Zajímavou paralelu nabídl (Biesta 2015), když popsal manažerský režim v pojetí vzdělávacích výzkumů.

⁶⁸ Na evropské úrovni se hovoří dokonce o expertokracii ve vzdělávání (Lindblad et al. 2018; Grek 2013; Fenwick et al. 2014)

neexistenci společných hodnot a směřuje do budoucnosti. Problémem je, že jsme se ještě neshodli na společných hodnotách, proto bude potřeba pracovat na konsenzu. Ovšem vizionáři jsou jenom někteří, jsou to ti, kteří prosazují expertně ty správné hodnoty.

Revizní mikrorežim (opravit vize, systém) předpokládá naopak, že prakticky vše je dobře, až na některé chyby v plánu a v řízení, základní cíle a vize jsou v pořádku, jenom se musí lépe, srozumitelněji popsat, plánovat a systém dobudovat (správné revize v mezích pokroku). Za problémem je považovaná nedokončenost a nápravou je modernizace, vylepšení stávajícího systému. Vědění se hodí jakékoli, které pragmaticky umožní efektivní vylepšení.

4.1.11 Překryvy, tenze, neutralizace:

Jak bylo popsáno v předchozí části, různé verze patřičného a přesvědčivého zdůvodnění leželo v různých mikrorežimech vědění a argumentace v těchto různých režimech způsobovala divergence, tenze a kontradikce v chápání revizí kurikula. Tenze, neutralizace i překryvy se objevovaly ale na různých úrovních (mezi jednotlivými mikrorežimy, mezi jednotlivými analytickými kategoriemi uvnitř dokumentů a mezi dokumenty).

4.1.12 Tabulka 3. Přítomnost zjištěných mikrorežimů v jednotlivých dokumentech

dokument/ kategorie	Vztah společnost – vzdělávání	Cíl projektu vzdělávání	Problémy k řešení	Řešení problémů	Vědění pro policy
MŠMT. <i>Strategie 2020</i>	Revizní	Revizní	Revizní	Revizní + Manažerský	Revizní + Expertní
NÚV. <i>Proč revidovat kurikulární dokumenty?</i>	Přizpůsobení	Revizní + Přizpůsobení	Přizpůsobení x Manažerský	Přizpůsobení x Manažerský	Přizpůsobení + Expertní
SKAV. <i>Kdy a jak měnit kurikulum</i>	Vizionářský	(Manažerský + expertní) x Vizionářský	Manažerský	Manažerský	Expertní
VPV-EDUin. <i>Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení</i>	Vizionářský	Vizionářský x expertní	Expertní	Manažerský x Vizionářský	Expertní
OSN. <i>Transforming our world: the 2030 Agenda for</i>	Vizionářský	Vizionářský	Vizionářský	Vizionářský	Expertní

<i>Sustainable Development</i>					
OECD. <i>Education at a glance 2016</i>	Expertní (data helps)	Expertní (policy advice)	Expertní (conceptual work)	Expertní (conceptual work)	Expertní

V jednotlivých dokumentech tak bylo například přítomno několik mikrorežimů dohromady, buď se navzájem podporovaly, nebo na sebe narážely. V některých případech se tyto režimy uvnitř dokumentů podporovaly: revizní, manažerský, expertní (MŠMT); manažerský a expertní (SKAV) a revizní a mikrorežim přizpůsobení (NÚV) dokázaly vzájemně fungovat jako výhodný vztah. Celkově lze tedy říci že expertní režim byl schopný být „partnerem“ jakéhokoli dalšího režimu, avšak dostával se do konfliktu s mikrorežimem vizionářským. Je-li totiž patřičné vědění postaveno na nekontaminované expertíze a je-li vědění chápáno jako to, co produkují pouze odborníci (SKAV), či je-li chápáno jako nezávislá data (OECD), pak toto vědění nestačí ke zdůvodnění hodnot, jako je demokracie, svoboda (VPV-EDUin), individualita (NÚV), spravedlnost (OSN). Explicita zejména v neautorizovaných dokumentech dokazování autority nezávislým objektivním věděním kolidovala se zdůvodněním jejich vizí a tvořila tenzi mezi *vizionářským* a *expertním* mikrorežimem. Naopak tenze mezi *manažerským* a režimem *přizpůsobení* (plánování x neustálá změna) se týkala spíše zdůvodňování v autorizovaných dokumentech (více NÚV). Definuje-li se problém jako nedostatek přizpůsobení neustále se měnící době (která se měnit nepřestane), naráží to na definici řešení, které má být pečlivě naplánované, a dlouhodobé. Přizpůsobení se neustálé změně nelze naplánovat. To souvisí s tenzemi mezi *kategoriemi uvnitř dokumentů*: mezi *definicí problému* a *definicí jeho řešení* (NÚV, VPV-EDUin) a také s tenzí mezi cíli jako *individualita*, *identita* a *kreativita* žáků a řešením ve smyslu *systematického hodnocení* (MŠMT, více NÚV).

V případě transnacionálních dokumentů lze tvrdit, že zdůvodňování bylo bezprostředně expertní (OECD) anebo vizionářské (OSN). Zajímavé je, že manažerský a expertní typ režimu nebyl patrný tolik u autorizovaných dokumentů, jako u jejich protiváhy: neautorizovaných. Intuitivní předpoklad, že neziskové dokumenty budou radikálním kritickým hlasem a budou ostrakizovány dominantním diskurzem státní správy se zde nepotvrdil. Oproti autorizovaným dokumentům byla díkce neziskových dokumentů sice „progresivnější“, ovšem důrazem na objektivní expertnost se vyvazovala z pochybností o naprosté pravdivosti.

Skladbou využívaných režimů se neautorizované dokumenty podobaly daleko více transnacionálním než autorizovaným dokumentům.

V jednom ohledu ale, jak jsme viděli ve všech dokumentech, aktérství, neleželo přímo v jednotlivých organizacích, ty byly naopak v dokumentech situovány jako „poslové“⁶⁹ jiných entit, které něco vyžadovaly (doba, svět, společnost, reforma, veřejná politika, data). Aktéři, zejména učitelé, byly ve studovaných dokumentech jako spolutvůrci revizí vzdělávání prakticky neviditelní, na jedné straně v roli cílových skupin revizí (MŠMT) nebo v roli laické veřejnosti (SKAV). Kontradikce mezi určitou definicí kompetentního aktéra a jeho možností jednat v případě učitelů (pouze jako těch, kteří něco učí, NÚV), prakticky *neutralizovala* jejich kompetenci zapojit se jako partneři do formulování revize reformy. Význam kompetentního učitele a kompetentního participanta v debatě o revizích kurikulárních dokumentů se nepřekrýval.

4.1.13 Závěr k Legitimizačním praktikám v dokumentech

V této kapitole jsem ukázala, jak jsou různé divergence, tenze a kontradikce na úrovni dokumentů možné, byly sledovány vzorce legitimizací v různých režimech vědění, které se v současnosti manifestují v normativních strategických dokumentech. Různé problematické vztahy na úrovni mikrorežimů i analytických kategorií neumožnily určit jeden dominantní režim, který by marginalizoval všechny ostatní, či uzavíral některé systémy zdůvodňování. Ukazuje se zde, že systémy jsou spíše problematicky otevřené, že současné české pokusy o celospolečenskou shodu nad cíli vzdělávání jsou ochromovány spíše množstvím protichůdných legitimizací, které na sebe naráží a vzájemně se problematicky propojují než jedním hegemonním diskurzem.

Také se zde projevovalo určité zproblematizování aktérských pozic. Je patrné, že minimálně v českém kontextu esenciální rozdělení rolí autorizovaných – tvořících aktérů a neautorizovaných – kritizujících aktérů neplatí⁷⁰. Ve studovaných dokumentech bylo patrné, že ti, co mají touhu a sílu prosazovat všeobecně sdílené definice vzdělávacích nároků, nejsou nutně pouze autorizovaná (pověřená vzdělávací politika). Dokumenty celkově nevytvářeli dichotomii

⁶⁹ Tento směr výzkumu rozvíjela studie (Wirthová 2019b). Do hloubky zkoumala vztah různých normativních dokumentů ke *skutečnosti* – jak se dokumenty situují vůči *světu*, ke kterému chtějí promlouvat normativně. Vzhledem k tomu, že se jednalo o studii na pomezí teorie vědy a sociologie, nebyla do disertační práce zařazena. Některé body budou diskutovány v diskusních podkapitolách kapitoly 5.

⁷⁰ V evropském měřítku se na zproblematizování tradičních rolí zaměřovalo mnoho výzkumů a minimálně již jednu dekádu probíhá diskuse o netransparentních aktérských asamblážích. Více viz: (Simons et al. 2013; Robertson et al. 2012; Ball 2008).

vládní/nevládní (autorizovaná/neautorizovaná) vzdělávací politika. Hranice, která oddělovala možné aktéry, ležela spíše v distinkci „expertní“ proti „neexpertní“. Aktéři, kteří nebyli zahrnuti mezi „experty“ nebyli partnery v diskusi o reformě vzdělávání, nacházeli se v pozici publika (jak uvidíme v následujících terénech). Fakt, že expertní režim dokázal být partnerem většiny ostatních režimů ukazuje na důležitost a zároveň proměnu toho, co je za expertízu považováno a těch, kteří jsou experty nazýváni, či jak se nazývají sami. Tyto důležité konsekvence budou zpracovány v kapitole 5.1. Expert a expertní vědění, ale bude na ně odkazováno i průběžně.

Dokumenty, které nejvíce odkazovaly na progresivní agendu (neautorizované a transnacionální), nabízejí jedny z nejrozsáhlejších a prakticky nenapadnutelných expertíz (především transnacionální organizace), které rozhodně nezůstávají lokální. Těmito expertízami si získávají „nezávislý“, „objektivní“ status, ačkoli se značně napojují na hodnotové dimenze, což bude patrné také v dalších empirických kapitolách. Tato nová hranice poukazuje k obecnému problému vztahu *kompetence – jednání*. V následujících kapitolách budou vzhledem k tomuto problému prostudovány ještě i další legitimizační praktiky a strategie prosazování vzdělávacích nároků, a analyzovány další, nejen textuální data.

4.2 Legitimizační praktiky ve veřejných debatách – rozpojení kompetence, kvalifikace a zodpovědnosti jako pozičních kategorií

V přechozí kapitole jsem se pokusila ukázat, jak legitimizační praktiky ustavují nejen určité vzdělávací cíle, ale i jejich smysluplnost, jejich aktéry, jejich publika. Popsala jsem, jaké režimy vědění jsou těmi regularitami, které pořádají „rozumnost“ či „nevyhnutelnost“ určitého vzdělávacího cíle. V následující kapitole se podíváme, jak takový vnitřní normativní/argumentační prostor souvisí s normativním prostorem veřejných debat a jaký vliv mělo určitým způsobem chápané vědění na pozice aktérů i publika. Uvidíme, jak se vnitřní argumentační prostory provazují s těmi materiálními, v jakém jsou s nimi vztahu a jak jsou na nich závislé. To, jaké vztahy se ustavují, může totiž tvořit určitou legitimizační ekologii, v této kapitole jde tedy o rozšíření důrazu z vzorců režimů vědění na vzorce aktérství.

Stejně jako jsou nesamozřejmé vzdělávací cíle, tak aktérství tyto cíle prosazovat se ukázalo stejně nejednoznačné. Již několik desetiletí se na evropské i širší úrovni ukazují různé netransparentní aktérské asambláže ve veřejné politice, včetně vzdělávací (viz teoretická část), je otázkou, jak se tyto proměny odráží v českém kontextu. Proto se ta část výzkumu, která se věnovala aktérství v české legitimizační ekologii nezaměřila pouze na formální jurisdikce. Tento metodologický postup má řadu výhod (Gulson et al. 2017). Výzkum terénu veřejných debat se zaměřil na různé vzorce aktérství, vztahově uspořádané, které získávají vlastní obsah v debatách o vzdělávacích reformách. Analýza legitimizačních praktik směřovala k otázce, jak je dosaženo aktérství, jaká je role transnacionálního a lokálního vědění a jaké rozpory se vyskytují mezi konkrétní formou (pozicí) aktérství a možným jednáním (kritizujícím a obhajujícím)?

Analýza odkryla různé kontradiktorické asambláže významu kategorií kompetence, kvalifikace a odpovědnosti (viz Diagram 1. Relační asambláž). Kompetence v agendě a řešení problému, kvalifikace pro veřejné ospravedlnění nebo kritiku a odpovědnost za různě definované výstupy se ukázaly jako nesamozřejmé a opět, jako v případě režimů vědění, se nekryly s tradiční taxonomií vzdělávacích aktérů. Role vzdělávací expertízy se ukázala jako na jednu stranu závislá na abstrahujících transnacionálních datech, na druhou stranu na abstrahovaném komplexním lokálním vědění. Pozice vzdělávacího experta se začíná ukazovat mimo rámce autorizovaný / neautorizovaný aktér a jak bude popsáno v závěrečných kapitolách 5. a 6., vytváří si tak vlastní topologii (viz teoretická kapitola (Harvey 2012)) a zároveň stabilizuje topografickou lokalitu pozice politika a učitele, jakožto tradičních institucionalizovaných topografií, nyní ovšem vyřazených z topologie expert.

4.2.1 Kdo může debatovat? Materialita a vědění

Tato část se zaměřuje na materiální formování aktérské pozice, a jeho možnosti být součástí debaty o reformě vzdělávání. Proces budování a udržování nebo neutralizace pozice probíhá na úrovni různých materiálních voleb, které ovšem závisí na různých systémech vědění. Je zřejmé, že v případě veřejných debat věnovaných vzdělávání byli pozváni jen někteří lidé. Ještě důležitější je, že pro organizátory byly klíčovým kritériem pro takováto rozhodování různé druhy vědění. Ve všech případech debat s politiky to byly předvolební průzkumy (ČSU 2017, BleskTV 2017, SKAV-EDUin 2017). V případě diskuse o učitelích byla klíčová skutečnost, že aktér je zástupce, který měl znalosti o složité a těžké situaci učitelů, jež fungovaly jako známka toho, že je odborníkem na učitele (SKAV-EDUin 2018). Ve všech veřejných debatách se přizvaní jednotlivci, kteří byli uznáni jako aktéři, stali podle těchto různých vědění buď panelisty, méně důležitými semi-panelisty, nebo jim zůstala pozice v publiku.

Materiální dimenze aktérských uspořádání v těchto debatách byly velmi důležité pro formování možnosti aktéra jednat. V každé debatě s politiky, ti, kteří získali nevyšší skóre v předvolebním průzkumu zaujmuli místo v horní části pódia a semi-panelisté (ti s nejnižším možným skóre pro vstup do poslanecké sněmovny), získali místo buď pod nimi, v první řadě publika, nebo na okraji hlavního panelu. Ti, kteří skórovali pod hranicí možného vstupu do poslanecké sněmovny, nebyli pozváni vůbec – ovšem samozřejmě mohli přijít na debatu jako veřejnost, což se na některých debatách prokázalo v závěrečné diskusi s publikem. Rozvrh interakcí byl také uspořádán podle těchto ideo-materiálních kvalifikací – každý panelista měl svůj bezdrátový hlavový mikrofon, semi-panelisté se dělili o jeden ruční mikrofon. Panelisté mohli sdělit své ideje v předem určeném čase, do kterého nikdo jiný nezasahoval, semi-panelisté mohli reagovat poté, v kratším čase.

Pane [xxx], děkujeme za dotaz. Jako klíč při výběru stran nám posloužily předvolební průzkumy. Strany s nejvyššími preferencemi jsme pozvali přímo do panelu debaty, zatímco strany, kterým průzkumy předpovídají nižší úspěch, ale i přesto mají z našeho pohledu co říci ke vzdělávání, zveme do první řady, kde budou představeni jako účastníci debaty a budou do ni zapojeni ve chvílích, kdy to bude relevantní. Zdravím a přeji hezký den. – [xxx], 1. místopředseda (ČSU 2017: FB odpověď)

To také naznačuje, že formální kvalifikace, která byla u obou typů aktérů stejná (panelisté i semi-panelisté jsou politici) nebyla rozhodující pro aktérskou pozici, jejich kvalifikace pro to být partnerem v diskusi o vzdělávacích idejích závisela na kvantitativních srovnávacích datech ne na formální odpovědnosti.

Oproti tomu na jediné debatě s (o) učitel (i/ích): „Jak by měli být učitelé zapojeni do formulování vzdělávací politiky?“ materiální a temporální uspořádání reprezentovala a současně vytvářela ((re)produkovala) mnoho ambivalencí v učitelské kvalifikaci být součástí veřejné debaty. Tato debata byla organizována neziskovými organizace SKAV a EDUin, jejichž „kulaté stoly“ většinou přitahují relativně velké publikum, ale v tomto případě, byla návštěvnost oproti jiným slabá. Tato debata se konala ve dvě hodiny odpoledne pracovního dne, což znemožnilo mnoho učitelům být fyzicky součástí této diskuse. Pozvaní panelisté nebyli *pouze* učitelé ve smyslu jediné a dostačující podmínky, další charakteristiky byly nutné pro získání aktérské pozice na debatě. *Pouze* učitelé, jichž nebylo přítomných mnoho, byli součástí publika.

Prožíváme jakousi krizi zastupitelnosti, kdy já, když jsem slyšel, že vždycky nikdo nezastupuje ty obyčejné učitele, tak v podstatě naši členové, já už jsem tedy profesionál, ale jsou obyčejní učitelé, že jo.“ (SKAV-EDUin 2018: panelista)

Panelisté byli z různých, v současnosti soupeřících, učitelských asociací, které se snaží reprezentovat učitelský hlas ve veřejných a veřejně politických doménách. Panel tvořil předseda ČMOS pracovníků školství, předseda Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd, založené 2014, předseda, předsedkyně Učitelské platformy a viceprezident Pedagogické komory. Poslední dvě jmenované organizace byly založené v roce 2017 i díky vyhracené diskusi kolem ministerského návrhu učitelského kariérního řádu. Byla to právě Pedagogická komora, která zorganizovala petici proti tomuto dokumentu, jež podepsalo před 22 tisíc učitelů, což následně vedlo k neprosazení této ministerské iniciativy. Následky této petice pro formování učitelské kompetence budou diskutovány v kapitole 4.2.2.2. o učitelích.

V debatě se všech pět reprezentantů mělo vyjádřit k hlavním cílům své organizace a k aktivitám, které jim umožňují vystupovat jako „učitelský hlas“. Ačkoliv jejich hlavní aktivitou, jak uváděli, bylo organizování různých druhů fór pro diskusi učitelů a jejich učitelských problémů a názorů na veřejnou politiku (různé petice a ankety na sociálních médiích aj.), reprezentanti spíše učitele jako partnery v diskusi diskvalifikovali. Především rámování učitelské neaktivnosti jako vlastního rozhodnutí učitelů. Např.: „...nebudeme si nalhávat, že všichni učitelé jsou aktivní“ (SKAV-EDUin 2018). Navíc se zde ukázalo, jak je učitelská nekompetence propojená s kompetencí jejich reprezentantů. Reprezentanti usilovali o ustavení vlastní autority jako učitelského hlasu legitimizačními praktikami, které sestávaly z prezentování pochopení pro učitelskou tvrdou a náročnou práci, pro jejich problémy a

zejména z prezentování vědění o komplexní situaci učitelů. A byl to především nedostatek takového vědění, který podle reprezentantů brání učitelům v tom, aby se mohli stát součástí veřejné debaty. Tato „náročná situace“ zabránila obyčejným učitelům, aby jí (podle jejich reprezentantů) rozuměli.

Takový význam kompetence znamená, že reprezentanti měli více vědění, nikoliv nutně o určitém učitelském problému, ale o komplexní situaci. Patřičné vědění, které učitel potřebuje, aby mohl jednat jako partner v debatě o učitelích, nespočívá v učitelském vědění. Díky implicitnímu předpokladu vhodného vědění, bylo rozumné pozvat učitelské reprezentanty, nikoliv učitele samotné, aby diskutovali učitelské problémy. I v této debatě, stejně jako v debatě s politiky měly presupozice o vědění materiální důsledky spolu s možnostmi jednat. Tato debata byla materiálně a temporálně nastavená, spolu s významem patřičného vědění, způsobem, že implicitní odpověď na otázku v názvu tohoto kulatého stolu, zněla: „nijak“.

V obou případech, jak jsme viděli, stávání se panelistou ve veřejné debatě bylo důležitým kvalifikačním procesem, ve kterém významnou měrou intervenuje vědění (předvolební průzkumy, komplexní vědění o učitelské situaci). Vzhledem k tomu, že v obou případech se jednalo o nelokální, abstrahované, nezávislé (nevytvářející politiky ani učitelé) vědění, tedy expertní ve smyslu objektivního, osobnostně či profesně nezabarveného, jednalo se o různé a do jisté míry značně odlišné manifestace expertního režimu, jak byl představen v předchozí kapitole. A právě tento druh vědění byl určující pro účast na veřejné vzdělávací debatě, nikoliv formální profese. Tato pozorování korespondují se současným výzkumem, který poukazuje buď na novou roli expertního vědění v tvorbě vzdělávací politiky a na stávání se expertem skrze přítomnost na veřejnosti (Turner 2015, 2001; Štech 2019), či přímo na tzv. expertokracii (Grek 2013). Je o proces, ve kterém odkontextualizované vědění, vytvořené v určitém systému zdůvodňování (režim vědění), má důsledky pro možnost jednat (Popkewitz 2000).

Nicméně kategorie kvalifikace pro veřejné legitimizace nebyla bezprostředně spojená s kategorií kompetence pro agendu (porozumění řešenému problému). Jak ještě uvidíme, odpovědnost, kompetence a kvalifikace byly založené v různých vztazích a odlišně u různých aktérských pozic. V následujících pasážích se zaměřím na způsob provazování vědění, aktérství a možností legitimizovat u těch aktérských pozic, které se ukázali ve zkoumaném terénu předvolebních debat jako formativní pro legitimizační prostor.

4.2.2 Vzorce aktérství v reformě vzdělávání – pozice politika, učitele a neziskové sféry.

Ve výše zmíněných sociálně-materiálních uspořádáních veřejných debat byly možné pouze určité typy jednání. Ovšem kompetence a kvalifikace být součástí debaty neleží pouze v časoprostoru určité veřejné debaty, argumentační prostor je mnohem širší a vytváří jej i další legitimizační události, praktiky a strategie. Produkce strategických veřejně politických dokumentů (předchozí kapitola), tiskových zpráv, pozvánek a událostí na sociálních médiích jsou velmi variabilní sémantické prostory, které vytvářejí jak možnosti, tak bariéry (v legitimizační ekologii). V těchto textuálních datech, i v materialitě veřejných debat, se ukázalo, že kompetence pro pozici politika, učitele a neziskovou sféru se vytvářely jaksí kontradiktory, ovšem (právě proto) ve vzájemných vztazích. Výzkum odkryl odlišnosti ve vztazích mezi kategoriemi odpovědnosti za výsledky, kompetence v agendě a kvalifikací pro veřejné debaty u různých aktérských pozic. Tyto kategorie (odpovědnost, kompetence a kvalifikace) nebyly synonymy ani se nutně nepodporovaly.

Nejprve budou aktérské pozice analyzovány zvlášť, pak bude následovat pasáž, která prodiskutuje jejich vzájemné vztahy.

4.2.2.1 *Odpovědný, kvalifikovaný, ale nekompetentní politik*

Politici byly všeobecně považováni za velmi důležité aktéry, které stojí za to oslovovat, zvat na veřejné debaty a požadovat po nich odpovědi. Vzhledem k faktu, že se stávali převážně panelisty, byli uznáváni jako kvalifikovaní k vyjadřování obhajob či kritik vzdělávacích reforem. Jejich hlasy byly validovány jak diskurzivně, tak materiálně. Na druhou stranu ovšem, jejich kompetence v agendě – kompetence ve vztahu k problému, který se řešil – nebyla s kvalifikací automaticky propojena. Spíše byla tato kompetence neutralizována, jak politiky samými, tak organizátory, kteří je zvali. Příklad této nesourodosti kompetence a kvalifikace poskytl rámování jedné debaty, kterou organizovala nezisková organizace, jež se zaměřuje na prosazování progresivních změn ve středním vzdělávání. Tato debata se jmenovala „Politika vs. vzdělávání“ a panel diskutujících byl organizován podle výše zmíněného vědění a materiálních nastavení. Rámování facebookové a webové pozvánky ukazovalo, že jsou to politici, kteří musí dokázat, že není žádná opozice mezi politikou a vzděláváním a že to myslí se vzděláváním váženě:

Jak chtějí politické strany reflektovat tuto realitu po volbách do Poslanecké sněmovny? Je školství opět jen proklamovanou předvolební prioritou, nebo konečně zaplatíme učitele důstojně dle důležitosti jejich úlohy? Jaká je podstata skutečně kvalitního vzdělávání? Budou další politici pro

školsví (vzdělavání) opět jen brzdou, nebo se konečně v ČR hneme “kupředu”? (ČSU 2017: FB událost)

V této citaci vidíme, že je rozumné oslovit/pozvat politiky, jsou zodpovědní za vzdělavání, ale zároveň to není rozumné, protože nereflktují realitu, nejsou kompetentní, dokonce by mohli být brzdami. Proč nezisková organizace zve politiky k diskusi, když zároveň neutralizuje jejich kompetenci? Takové paradoxní shromáždění kategorií (ne)kompetence, kvalifikace a odpovědnosti bylo přítomné v mnoha debatách s pozvanými politiky. V tomto smyslu byla kompetence politiků negativně přichycena k jejich odpovědnosti.

Na druhou stranu, také sami politici neutralizovali svoji kompetenci v řešené agendě. V mnoha případech bylo možné sledovat, že politici definovali svoji kompetenci v opozici ke své profesi politika. „[...] a já bych tady použila argument, proč mě to zajímá i jako rodiče“ (ČT24 Otázky Václava Moravce – Situace ve školství 2017). „Já jsem tady ještě trochu v jiné roli, protože na rozdíl od kolegů nejsem poslanec. Takže já na to můžu pohlížet skrze pohled ředitele gymnázia“ (ČSU 2017). „Já si uvědomuju, že školství bylo velmi dlouho podfinancovááno, já jsem ředitelkou střední a vyšší odborné školy, která v listopadu neměla například ani na topení.“ (ČSU 2017). příznačná je reakce jednoho politika na kritiku ze strany opozičního politika:

Tak víte, až budete ve Sněmovně a já jsem tam první volební období, tak zjistíte, že tam nejste sám, pane. A že je to diskuse dvoust sobě rovných lidí a budete se muset s nimi dohodnout. Takže myslím, že ta vaše agrese není vůbec na místě. Já myslím, že namísto je pokora, pokud chcete někoho, aby jaksi pochopil vaše zájmy, děkuji. (ČSU 2017: panelista)

Zde jde o jakýsi druh kompetence definované jako ne-kompetence – kompetence demonstrovat, že kompetence politika je limitovaná, a proto nemůže učinit vše, co by měl, nebo je potřeba. Například, jak bývalý ministr školství uvedl ve vztahu k rezistenci vůči inkluzivnímu vzdělavání:

Že ano, tam jsou vždycky různé, různé zájmové skupiny [...] Pak máte ale skupiny jaksi další, které vám říkají: Vy nám zničíte speciální školství! A když to dobře formulují, no tak se samozřejmě poděsí všichni, ačkoli my jsme nikdy, nikdy nechtěli likvidovat nebo rušit speciální školství.“ (ČT24 interview: 8-9)

Takováto sebe-neutralizace vlastní kompetence se vztahuje k širšímu problému – problematizace státní/ne-státní difference v produkci expertízy, která bude diskutována později. Nicméně vzhledem ke vztahové perspektivě, uvedená neutralizace kompetence není morálním

otázkou jednotlivce, či pouze individuálním strategickým zbavováním se zodpovědnosti, naopak je to otázka sociálních vzorců aktérství, praktik a operací, které jsou vytvářené v určitých vztazích, v určité ekologii.

4.2.2.2 *Zodpovědný, ale nekvalifikovaný učitel*

Velmi odlišná aktérská asambláž byla přítomná v případě učitelské pozice. Na jednu stranu byli učitelé napříč různými druhy aktérů prezentováni jako důležitý *faktor* progresivních změn a reforem ve vzdělávání, na druhou stranu je ale proto bylo potřeba důkladně *monitorovat*:

No, to je, to je prostě naprosto zásadní věc. Zásadní věc je a nezpochybnitelná je, že chceme, aby učitelé byli kvalitní. A samozřejmě sledovat jejich kvalitu je věc, která je nesmírně důležitá [...].“
(ČT24 Otázky Václava Moravce – Situace ve školství 2017: Jiří RŮŽIČKA, senátor, místopředseda výboru pro vzdělávání, ředitel Gymnázia Jana Keplera v Praze /nestr. za TOP 09 a STAN)

Ve vztahu k učitelům byla v debatách o reformě požadována jejich podpora, jejich správné vzdělávání, jejich informovanost a motivace. Kompetentní učitel je jistě velmi důležitý prvek v řešení problémů revize kurikulární reformy. Ovšem tato jeho kompetence jej neopravňuje k aktivní účasti v této revizi. Kompetentní učitel je *nástroj* řešení problémů nikoli kompetentní aktér. Velmi zřetelně se zde odkrývá kontradikce mezi definicí kompetence a možností jednat.

V dokumentu, který se nazývá „Audit“ (SWOT analýza), který každoročně od roku 2014 publikuje nezisková organizace EDUin, se příležitost: plán zvýšit platy učitelům vybalancovala tlakem na kvalitu učitelů a výsledků výuky (EDUin 2017: 15, 22). Dále, jeden z bodů definujících slabosti českého vzdělávacího systému, který se objevuje již od roku 2014, byl: „Neexistence systémové podpory kvality učitelů a ředitelů na školách, slabá podpora ředitelů zejména v oblasti pedagogického řízení; není vnímáno jako jednoznačná priorita ve vzdělávací politice.“ (EDUin 2018: 13)

Strategické dokumenty formální vzdělávací politiky rámovaly kvalitu vyučování pro klienty vzdělávacího systému podobně (NÚV 2017; ČŠI 2017). Nicméně kvalitní vyučování nebylo propojeno s učiteli jako nepostradatelnými aktéry ve vzdělávacích debatách a politikách. Zatímco politikům definitivně chyběla expertíza, učitelé spíše prostě nebyli zahrnuti do manažerského plánu reformy, pouze jim zůstala pozice faktoru. Manažerský režim vědění s učitelem jako s autonomním aktérem nepočítá. Politik byla pozice aktérská, i když limitovaná, učitelská pozice aktérská není. Určitá problematičnost takové legitimizace učitelské důležitosti je velmi dobře popsána v literatuře, která se věnuje sociomateriálním způsobům, jak jsou učitelé

důležití, pro jaké cíle a s jakými důsledky (Alvunger et al. 2017; Priestley a Biesta 2013; Biesta 2017).

Učitelská kvalifikace pro participaci na veřejných debatách byla totiž paradoxně neutralizována tím, že byli učitelé omlouváni. Zatímco kompetence byla připojená pouze k pedagogickým dovednostem, nikoliv ke kompetenci pro řešenou agendu, to, co bránilo učitelům být plně náležitým participantem na debatách, byla jejich „tvrdá práce“. Ostatní aktéři neuvažovali o učitelích jako o expertech na tvorbu vzdělávací politiky ani na učitelskou agendu. Do určité míry byli učitelé důležití, jako publikum, jako pracovní síla, o kterou musí být postaráno a která musí být regulovaná – nikoliv jako individuální aktéři. Panoval souhlas, že jsou kompetentní ve vyučování a zodpovědní za výsledky učení, ale díky jejich tvrdé práci a tomu, že jsou unavení, nemohou být partnery v diskusi o vzdělávací politice.

Učitelé všechno zvládnout nemohou. MŠMT by mělo na základě prověřené kvality doporučovat školám programy, projekty a aktivity, které mohou občanské vzdělávání podpořit, a ulehčit tak učitelům práci. (EDUin AUDIT 2016: 25)

Učitelé i ředitelé jsou unavení, přetížení administrativou, a navíc ještě nezaplacení (EDUin et al. 2017: 2).

Čili já tomu úplně rozumím a říkám si v těchto podmínkách pracovat pro učitele vlastně v těch veřejných, obecních, krajských a kraji zřizovaných školách není vůbec jednoduchá záležitost (ČT24 Interview 2017:3)

Jejich kompetence jako učitelů zároveň neutralizovala jejich relevanci pro reformní debatu a smysluplnost jejich nároků, názorů a jednání. V tomto smyslu nebyli adresanti vět o vzdělávací změně (Lyotard 1998). Ilustrativní jsou slova bývalého mistra školství, který odpovídal na svoji dřívější reakci na učitelskou petici proti kariérnímu řádu. V původní reakci totiž neuváženě řekl, že učitelé jsou „negramoti“.

Já, [...] kdybych byl v situaci, kdy musím neustále vnímat to, co musím změnit na své práci nebo co se musí nově nějakým způsobem doložit nebo vykázat a do toho přijde někdo, kdo mi řekne: "Tady je něco, co bude znamenat pouze papírování, zátěž." A přišel za mnou před koncem školního roku, kdy v hlavě řeším především to, jak dozkoušet některé žáky, jak mluvit s některými rodiči, jak vlastně připravit ten konec roku. A podíval bych se na tu petici, krátkou relativně, a slušnou, no tak bych to asi zřejmě podepsal taky. (ČT24 interview 2017: 2)

Jinými slovy, já jsem reagoval v nadsázce na to, že vlastně učitelé, kteří podle mého soudu, drtivá většina těch, co to podepsali, nemohli číst podrobně zákon o pedagogických pracovnících, protože i mně se občas v tom složitě hledalo, kde přesně jsou ty věci a jak uvedeny, tak mně přišlo, že je to velká škoda, že se na poslední chvíli takovouto akcí vlastně zbourá nebo naruší ta práce, která předtím probíhala i za velké účasti učitelů a ředitelů. (ČT24 interview 2017: 3)

Učitelé nezvládli být patřičnými aktéry vzdělávací politiky, když podepsali petici proti připravovanému dokumentu.

To, co chybělo úplně ve srovnání s politiky, byl „vlastní“ hlas učitelů – jako učitelů bez dalších odlišujících pozičních prvků (expert, politik, reprezentant učitelské asociace). Nejenom, že nebyli fyzicky přítomní mezi panelisty v debatách, které byly zkoumány, ale v mnoha případech byli jednoduše přehlíženi a žádná určitá legitimizace pro jejich vynechávání nebyla poskytnuta. V případě strategických dokumentů produkovaných jak vládní, tak nevládní sférou se učitel nacházel pravděpodobně v pozici „škola“ v seznamech důležitých aktérů pro participaci v diskusi a tvorbě politik. (např.: „Zapojení aktérů nejen ze škol, ale také z neformálního vzdělávání, rodičů, podniků, občanského sektoru.“ EDUin AUDIT 2017: 46). Rozhodně to není tak, že by učitelský hlas byl umlčován, či jejich jednání blokováno a narušováno, spíše je jejich pozice taková, že jim legitimizační jednání neumožňuje, že k němu ani nemůže dojít, (a být následně potíráno). Zdá se, že čeští učitelé jsou lapeni v kruhové kulturní kauzaci: dobrý učitel nemůže mít čas a energii na to, aby byl dobrý partner ve vzdělávací politice. Učitelé jsou méně důležití legitimizující aktéři (publikum), právě protože jsou učitelé.

4.2.2.3 Kvalifikovaná, kompetentní, ale nezodpovědná nezisková sféra.

Aktérská pozice představitelů neziskových organizací byla opět odlišná. Jelikož byli hlavními organizátory veřejných debat o vzdělávání v předvolební periodě (11 debat z 14), a jejich členové byli také moderátory na těchto debatách, vstupovali do diskusních interakcí rozhodujícím způsobem. V popisu jejich pozice se ale musíme opět obrátit do transnacionálního prostoru expertního vědění a jeho vlivu, což nám umožní vidět mnoho podobného s tímto kontextem i mnoho česky specifického. Byly to totiž především neziskové organizace, které v tomto období vnášely kvantitativní transnacionální typ expertního vědění do českého kontextu (viz též předchozí kapitola). Neziskové organizace budovaly svoji kompetenci na faktu, že mají expertní vědění (v jejich slovech a textech oproti politikům a učitelům). Toto expertní vědění znamenalo především kvantitativní analýzy semi-akademických výzkumných

center, nejnovější data OECD (PISA testy, Education at a Glance) a názory aktérů, které označili za experty, či odborníky (EDUin AUDIT 2016, 2017). V tomto období EDUin publikoval celkově tři strategické dokumenty (Problémy českého vzdělávání a návrhy jejich řešení 2017, Audit 2016 a Audit 2017, ve kterých legitimizovaly vlastní kompetenci prezentací vlastní schopnosti rozumět situaci (realitě) díky vlastnění expertního vědění. Úvod Auditů 2017⁷¹, zní následovně:

Omezit nepředvídatelnost je možné tehdy, dokážeme-li co možná nejlépe posoudit aktuální stav vzdělávacího systému, zhodnotit důležitost a dopad procesů, které v něm probíhají a poukázat na ty fenomény, které zasluhují zvýšenou pozornost, problémy, které je nutno primárně řešit, a výzvy, s nimiž je nutno se vyrovnat. Každoroční Audit vzdělávacího systému v ČR má ambici poskytnout takový vhled v podobě, která respektuje hodnocení expertů a zároveň je srozumitelná i médiím a široké veřejnosti. Formou popisu silných a slabých stránek vzdělávacího systému, příležitostí a rizik se snaží audit postihnout aktuální stav. (EDUin AUDIT 2017: 1)

V této citaci jsou nároky být součástí debaty, organizovat debaty, vyzývat zodpovědné aktéry k odpovědím provázané. To souvisí samozřejmě i s jejich vlastními výpověďmi, ve kterých se odkazovali na právo občanské společnosti a její normální fungování, což bude předmětem další analytické kapitoly 4.3. Legitimizační praktiky v individuálních výpovědích.

Expert z neziskové sféry měli kvalifikaci legitimizovat prosazovanou reformu veřejně. Na druhou stranu ale zápasili s tím, že ačkoliv jim bylo nasloucháno, nebylo jim umožněno realizovat jejich expertní vědění – uvést to expertní vědění do praxe⁷². Například v dokumentu Audit 2016 se mezi příležitostmi nachází: „Reálná možnost občanského sektoru ovlivňovat kroky ve vzdělávacím systému.“ (EDUin AUDIT 2016:9) Nebyli zodpovědní za výsledky vzdělávací reformy, ačkoliv si přáli ji změnit. „byli připraveni napomoci“ (EDUin et al. 2017: 7). Čím více byli nespokojeni s výsledky kroků zodpovědných aktérů, tím více budovali svoji kompetenci na rozumění realitě, která byla identická s daty prezentujícími tuto realitu:

Chceme, aby vzdělávací politiky tvořené ministrem školství byly založené na reálných datech a výzkumu, které zajistí jeho progresivní vývoj. [...] V oblíbenosti školy u dětí se řadíme na poslední příčky mezinárodních srovnání společně s na dril zaměřenou Jižní Koreou. Rodiče dětí jsou přitom s podobou školství dle průzkumů spíše spokojeni. Kde se stala chyba a jak ji můžeme napravit? Svět v 21. století se mění závratnou rychlostí. Trh práce bude za 20 let vypadat úplně

⁷¹ Je zajímavé, že poslední verze tohoto dokumentu, Audit 2019, byla publikována nikoliv premiérově online, na webových stránkách organizace, jako dosud, ale v Senátu Českého parlamentu, při jeho zasedání.

⁷² O to se snaží v současnosti privátní nadační fond EDUzměna, která je se zmíněnými neziskovkami v personálním, infrastrukturním a explicitním partnerském vztahu.

jinak, než dnes. 50 % dnešních profesí zmizí a nahradí je jiné, jejichž podobu lze jen stěží předpovědět. Jak budou tomuto trendu školy čelit? Demokracii věří 27 let od Sametové revoluce jen 58 % středoškoláků. Průměrná doba setrvání ministra školství ve funkci je 1,5 roku. Mluví se o naprosté absenci dlouhodobé koncepce rozvoje. Zatímco se hovoří o – školství-, neuniká nám samotná podstata – vzdělávání – mezi prsty? (ČSU webová pozvánka na debatu 2017).

Odkazováním se a ukazování komparativních transnacionálních dat, tyto neziskové organizace ustavovali svoji kompetenci v protikladu k nekompetenci politiků. Zdrojem deligitimizace role národních (lokálních) politiků (Nordin 2018) nebyli představitelé OECD, ale spíše lokální aktéři připojení pozičně na transnacionální data, pro které tato data a realita znamenalo tu samou věc (ke vztahu dat a reality více Wirthová 2019b). Ačkoliv byli uznáni jako kompetentní ve vztahu k agendě, nebylo jim umožněno jednat přímo a v realizaci vzdělávací politiky⁷³ kromě případů, ve kterých měli pozici poradců. Kompetence být expertem na určitou vzdělávací realitu se bezprostředně nescházela s možností jednat na (v) této určité poznané realitě. V tomto smyslu taková situace ustavila pozici, ve které se vědění o (realitě) odděluje od přímého jednání v (realitě) a ukazuje na nové role, které vznikají v procesu zintenzivňující se tenzi mezi centralizovanými a decentralizovanými úrovněmi vládnutí, jako jsou pozice překladatelství, zprostředkování a dokonce „makléřství“ (policy brokering) (Fenwick et al. 2014, s. 5).

4.2.3 Česká ekologie legitimizačních praktik ve vzdělávání – aktérství, kritika, vědění
Předchozí analýza legitimizačního aktérství v předvolební debatě ukázala vnitřně nejednoznačné asambláže, ale také naznačila, že tyto vzorce jsou v určitém vztahu. Vzorce aktérství jsou propojené a stabilizují se ve vztahu jeden k druhému. Aktérská pozice – určitý vzorec aktérství – se nefixuje pouze v pozitivních termínech, legitimizace určité pozice závisí také na určité delegitimizaci. Eliminace, nebo neutralizace nějaké instance v pozičních situacích (publikum, smysluplnost, relevance) je konstitutivní pro jiné pozice. V tomto leží relační charakter aktérství v legitimizování vzdělávacích změn. Typ vědění a způsob jeho využití, spolu s jeho materiálními konsekvencemi jsou důležité instance v procesu stabilizování pozice pro různé aktéry kritizovat nebo obhajovat – pro legitimizační jednání.

V případě učitelů, jejich specifická nekvalifikovanost byla podmínkou pro kvalifikaci jejich reprezentantů. Kvalifikace reprezentantů byla umožněna a stvrzena v situacích, ve kterých učitelé nebyli potvrzeni jako kvalifikovaní aktéři pro veřejné kritizování nebo obhajování

⁷³ To se v současnosti mění, zejména ve vztahu k připravované Strategii 2030+, ve které jsou explicitně vyjmenovanému expertnímu týmu partnery i neexplicitní aktéři v různých nepříliš transparentních poradních tělesech.

tvorby veřejné politiky, ačkoliv k nim bylo odkazováno jako k důležitým faktorům vzdělávací politiky. Vzhledem k ostatním aktérským pozicím, bez nárokování si a ukazování komplexního vědění o učitelské situaci (které učitelé nemají), by reprezentanti nemohli být partnerem dalších kvalifikovaných aktérů, jako neziskových organizací a politiků. Tato souvislost mezi kvalifikací a diskvalifikací ukazuje na současný nejednoznačný proces učitelské profesionalizace (Robertson a Sorensen 2018; Spilková 2017; Seddon 1997; Tesar et al. 2017; Levinson et al. 2013). Jak bylo popsáno výše, mnoho námitek učiněných neziskovými a jinými organizacemi vnímalo jednání učitelů jako slabé místo ve fungování systému; bylo považováno za vhodné ho nahradit tzv. „evidence-based“ a „data-driven“ přístupy. Proto český případ neukazuje na návrat učitelského jednání jako důležité dimenze učitelské profesionalizace, jak například popisuje (Biesta et al. 2015), ale naopak na de-expertizaci učitelů ve smyslu vědění potřebného pro formulaci veřejných politik. Role významu expertízy byla rozhodující pro možnost učitelského jednání tím, že vědění učitelů nebylo v debatách stvrzeno jako expertní. Takováto de-expertizace ukazuje na posouvající se hranice mezi kategoriemi jako je učitel, expert a profesionál. Zatímco tato trojice v národně-státním vzdělávacím systému fungovala v (troj)jedné pozici celou moderní éru, nyní se, mimo jiné povahou globalizace, rozpouští, přesouvá a znovu ustavuje v jiných topologiích (Seddon 2014a).

V případě politiků, ačkoliv byli situováni jako kvalifikovaní, ale nekompetentní, jejich pozice byla kompatibilní s jinou pozicí – kompetentními znalci reality – neziskovými organizacemi. Minimálně od 80. let minulého století je v literatuře popisován jev globálního rozhodování a lokální zodpovědnosti (Bauman 1999; Hultqvist et al. 2018; Lingard 2018; Silova 2002), což by znamenalo, že lokálně zodpovědní politici by nesli tíhu globálního rozhodování preformovaného na základě transnacionálních dat. Ovšem vztahy mezi aktérskou pozicí neziskových organizací, jež byly hlavními mediátory transnacionálního „kalkulativního“ vědění ve vzdělávání a aktérskou pozicí politiků, ukazovaly spíše na destatizaci legitimačního jednání (Jessop 2016) než na pouhé či pasivní nesení nějakých vnějších následků. Jak popisuje Jessop, destatizace je oboustranný a provázaný proces opouštění a zaplňování určitých pozičních míst; je to proces „přepisování hranic mezi státními a ne-státními aparáty a aktivitami“, ve kterých je mnoho problémů a agend odváděno ze zorného pole státu (Jessop 2016, s. 203). Zorným polem může být i konceptuální rámec pro to, jak uchopovat aktéry vzdělávací politiky, i režim vědění, ve kterém se zdůvodňují určité vzdělávací změny.

Situaci je tedy možné interpretovat tak, že kompetence pro řešenou agendu, expertní kompetence neziskové sféry ve vzdělávání, pramenila z rozpolcenosti a fragmentace tvorby

vzdělávací politiky na vládní úrovni, jak je patrné z faktu, že hlas pověřených organizací (dříve NÚV, nyní NPI ČR) i reference k nim, byly ve studované periodě prakticky nepřítomné. Požadavek „evidence-based“ a expertního rozhodování ve veřejné politice přicházel mnohem více ze strany neziskových organizací než ze státních organizací. Bez nekompetentních politiků by neziskové organizace nevybudovali svou veřejnou kvalifikaci jako znalci reality, ale bez zodpovědnosti politiků a učitelů, by neměli žádný důvod je oslovovat (buď jako aktéry nebo jako faktory). Ve zkoumané periodě, čeští politici jako formální reprezentanti vládních aktivit, nebyli neutralizováni ve své kompetenci v agendě transnacionálním věděním přímo, ale jak nepotvrzením ze strany neziskových organizací, tak ze strany vlastní pozice, které vyžadovala poukázat na vlastní limity (sebeneutralizace).

4.2.4 Závěr k legitimizačním praktikám ve veřejných debatách

Český případ je relativně specifický v evropském a globálním kontextu díky oddělení odpovědnosti, kompetence a kvalifikace. Studovaný terén představoval velmi specifickou rezistenci globálnímu ovládání (global governance), která je v současnosti předmětem mnoha výzkumů, jež upozorňují na unifikaci vzdělávacích politik (Hill 2003; Lawn a Lingard 2002; Šteigrová 2007; Robertson a Sorensen 2018). V těchto výzkumech je dokumentován přímý vliv transnacionálních dat na rozhodování zodpovědných politiků, na vliv globálního diskurzu akontability a testování vzdělávacích výsledků na design národních veřejných politik aj. Ve studované periodě šlo spíše o narušení přímého vlivu transnacionálního vědění mnoha expertními zprostředkovateli a současně narušení přímého jednání zodpovědných aktérů vnitřně mnohoznačnými lokálními vzorci aktérství. Takto vztahově propojená ekologie zabráňuje sice ustavení konečné hegemonie určitého režimu (vědění), ovšem na povrch vynáší inherentní povahu současné společnosti jako společnosti bez pevných základů („absent ground“), čímž je myšlena nahodilost všech základů jakéhokoliv řádu. Společenské vztahy takovéto povahy se již nemohou zkoumat esencialistickými optikami jak kritických tak liberálních teorií (Lindberg a Knutsson 2019; Macgilchrist 2016; Šíp 2015). Nicméně, aktérské vzorce nejsou stabilní, pevné nebo esenciální, vztahy se transformují a jsou transformovány. Identifikované tenze mezi kompetencí, kvalifikací a zodpovědností jsou relačně propojené a je úkolem budoucího výzkumu zjistit, jak se legitimizační praktiky a vztahy mezi aktéry a jejich pozicemi budou vyvíjet a s jakými důsledky⁷⁴.

⁷⁴ Zejména v současnosti se ekologie legitimizačních praktik velmi proměňuje a některé předchozí náznaky se intenzifikují (destatizace koncepční práce a ideového směřování ve vzdělávání, outsourcing plánování

Výsledky analýzy této kapitoly se projevují v problematizaci tradičních rolí a vzniku nových pozic (exemplárně experti), které si, jak uvidíme v následující kapitole, vytvářejí své nové prostory a infrastruktury (topologie), které překračují tradiční teritoriální či politické hranice (Gulson et al. 2017; Seddon 2014b, 2014a). Aktéřské pozice, jež byly předmětem této kapitoly budou v následující kapitole jedním z mnoha elementů legitimizační ekologie, ve které spoluexistují jak tradiční jurisdikce, tak nové vznikající sítě, které jsou navzájem v různých vztazích. Vztah české ekologie ke globálním procesům bude diskutována v kapitole 5.3. Destatizace a proměna politična. Nová topologie expertízy bude diskutována v kapitole 5.1. Expert a expertní vědění.

vzdělávací politiky), a zejména proměna topologií občanské společnosti, státního dohledu a soukromého ziskově orientovaného sektoru.

4.3 Legitimizační praktiky v individuálních výpovědích⁷⁵

Až dosud se jednotlivé kapitoly týkaly výkladu jednoho terénu, v této kapitole se již tyto terény budou více prolínat. Ačkoliv byly rozhovory prováděny jako další terén, nutně se zde objevily všechny kontexty dohromady (viz metodologická kapitola 3.3.3.). Interpretace rozhovorů proto také umožnila již syntetičtější pohled na celkový prostor českých legitimačních praktik, a proto následující pasáže budou členěny jemněji ve vztahu k jednotlivým problémovým okruhům.

V terénu rozhovorů se vytvářely reflexe kontextů, příběhy o životě dokumentů, organizací a idejí či témat. Ačkoliv se otázky týkaly motivací aktérů a kritérií pro výběr témat a partnerů, účelem nebylo zjistit (nikoliv pouze), jak to tedy bylo, ale jak to bylo zdůvodňováno – jaká legitimizační infrastruktura se musela vybudovat, aby bylo možné něco obhajovat nebo kritizovat. Kontext zanesený participanty v rozhovorech odkazuje na budování struktur pro konstrukci aktérských pozic a legitimizačního vědění.

Předchozí interpretace poukazovaly k jevům jako je pluralita režimů vědění, kontradiktorní aktérské pozice, destatizace legitimizačního jednání, expertní vědění jako strukturační element místo formálního (de jure), nejasné kompetence, zodpovědnosti a veřejné kvalifikace. Tyto všechny jevy se v rozhovorech neukázaly jako pouze doplňkové informace o chybách systému, nýbrž jako významné stabilizátory legitimizační ekologie. Analýza rozhovorů se pokusila rozkrýt, v jakém socio-materiálním prostoru aktéři jednají a jak (jakým způsobem) ho vytváří.

Hlavním argumentu této kapitoly bude, že česká legitimizační ekologie ve vzdělávání je proměnlivý prostor, ve kterém se vytváří jako vlastní topologie nad tradičními jurisdikcemi (stát, privátní sféra, občanská společnost) nové sociomateriální uzly, jež nejsou zcela odpojené, ale vznikají ve vztahu k těm tradičním (vztahy odpojovací, využívající, jednosměrné i obousměrné aj.). Tyto vztahy nejsou ohraničené národním státem a překračují vzdělávací.

4.3.1 Nová struktura v legitimizačním prostoru

Když se podíváme na současný (do roku 2020) legitimizační prostor ve vzdělávání, vidíme několik významných hraničních linií. Již od počátku je to prostor vzájemné kritiky a nespokojenosti mezi různými aktéry. Ve studovaných materiálech je ale patrné určité ohraničování zejména kolem tématu expert a expertní vědění. Jak ale tuto novou strukturu určit,

⁷⁵ V následujícím textu budu odkazovat na rozhovory značkou FVN, rok rozhovoru, číslo rozhovoru, druh aktéra (NGO – nezisková organizace, ACAD – akademická sféra, PRIV – soukromý sektor, PUB – veřejná osobnost, GOV – vládní sektor, přímo řízené organizace, MIX – „super-aktéři“, kteří se pohybují ve většině těchto tradičních jurisdikcí a všechny tyto struktury propojují) a číslo stránky či paragrafu v přepisu rozhovoru. Všechny rozhovory byly anonymizovány, všechny jsou přepsány do mužského rodu a spisovné češtiny.

když se nekryje s žádnou formální jurisdikcí ve vzdělávání? Prvním z klíčů, který zde použiji, je v rozhovorech přítomný jak v elementech, které nevytvářejí uvnitř žádné hranice, žádné linie zlomu mezi aktéry, tak v elementech, které ale vytvářejí hranice navenek. Zajímavé bylo, že hranice navenek byly v případě rozhovorů s nestátními či s mix aktéry, tvořeny směrem vůči tradičním topografiím a jurisdikcím (vůči státu, vůči univerzitám, či vůči politické reprezentaci a učitelské profesi), zatímco směrem dovnitř se jednalo o elementy, které vyzdvihovaly společné vědění a hodnoty. Naopak v rozhovorech se státními aktéry se hranice směrem ven jevila mnohem méně jasná, zatímco elementy směřující dovnitř byly rámovány legálně (zákonem daná agenda), nikoliv tolik stejnými názory, či hodnotami. Tyto jednotlivé obsahové náznaky rozvedu v podkapitolách, ovšem zde se snažím ukázat, že nová struktura, jež vzniká, není další jurisdikcí, ale spíše topologií, která se stabilizuje v různých vztazích k těm tradičním, ale především se jedná o nový časoprostor, který se různě osvobozuje od tradičních jurisdikčních pravidel.

4.3.2 Rekonfigurace kontextů a objektů jako tvorba infrastruktury nové topologie

Novou legitimizační strukturu ve vzdělávání historicky začali tvořit aktéři nespokojení s tím, jak bylo dosud ideové vedení českého vzdělávání nedostatečné. Jejich aktivity měli dvojí úkol – stabilizovat své požadavky i sebe jako pozice, která je legitimní se normativně vyjádřit – tyto aktivity byly popisovány v rozhovorech jako věci, které časem získaly zcela novou kvalitu – došlo rekonfiguraci. Taková rekonfigurace byla patrná v rozhovorech nejen retrospektivně (například historie neziskové organizace, která změnila shodou okolností své téma a tím i své publikum), ale i v popisu hlavní činnosti a hlavního výsledku. Například to, co bylo předtím jedním dokumentem – objektem – výsledkem, se v nové infrastruktuře stává hlavním kontextem jednání.

T: Jasné, rozumím, ale úplně se mi nabídla tedy otázka, jestli potom k něčemu takový dokument tedy je, když vzniká takhle z části náhodně nebo na základě nějakých individuálních intervencí. Nebo jaká je role potom takového dokumentu?

R: No ta deliberace (a to s tím právě bojuju jako v uvozovkách v pozici akademika), já si vůbec nemyslím, že ten dokument má vlastně mít nějakou tu v uvozovkách expertní podobu. Přece je to politický proces. Je to politický dokument. A to se právě vůbec navíc jako nejvíc nerozumíme ty dva světy v tom, když se píše nějaká strategie, tak to přece není analytický dokument vlády, nebo ve smyslu teda univerzitní dokument nějakého experta, který to vymyslel nebo expertů, kteří se sešli. To přeci má být demokratický dokument, politický dokument a ten přece má vznikat jinak. Na základě nějaký deliberace s tím, že tam jsou nějakí aktéři, kteří mají přece možnost se k tomu

vyjádřit. Ale jsou tam i ti politici i ti úředníci, kteří zase mají nějakou legitimitu k tomu [...]. Takže ten, ten výsledek je vždycky, a podle mě to tak je správně, je to výsledek prostě nějakého expertního vědění, náhledu na tu věc, nějakého zobecnění těch, co mají tu legitimitu, co mají tu moc a autoritu a těch, co vlastně se to reálně týká, kteří také mají právo se k tomu vyjádřit. Takže to je podle mě nějaký trojúhelník a mělo by to být někde uprostřed. Takže mně to jako nevadí, já si myslím, že je to o nějaké vyváženosti. (FVN 2019 05 ACAD, GOV: 7)

V rozhovorech především s „mix“ aktéry (jak bude vysvětleno v kapitole 4.3.6. Super-aktéři) bylo patrné, jak se dokument stává místem sjednávání a místem, na kterém jsou přítomní různí aktéři. To, co bylo původně artefaktem vyjadřujícím nespokojenosti, se stává procesem, jenž sociomateriálně propojuje jak různé aktéry, jimž dává možnost různých pozic, tak různá vědění, kterým propůjčuje legitimizační relevanci.

R: Těch lidí, kteří chtějí mluvit nejenom do vzdělávání, do různých sektorů je čím dál tím větší. A je to přirozený. Tak myslím, že je to správný. Takže já si myslím, že... což dále zvyšuje komplexnost toho celého systému, složitost toho systému. Nebude, není to jednoduché, není ho možné řídit, plánovat. To v dnešní době prostě není možný. [...] Takže nevěřím moc nějaké seshora dolů plánování strategie, to si myslím, že není možné. Věřím v nějaký úplně design zespoda i nějaké propojování, rychlé reagování na změny zespoda, ale zároveň držení nějaké obecné strategické linie dopředu s nějakou vizí – asi bychom ji mít měli – dohadovat se, ale je to spíš o komunikaci než o tom, že někdo něco napíše a potom to všichni sledují. Spíš jde o to opravdu zespoda komunikovat, neustále se scházet, taková ta složitá demokratická cesta, ale myslím si, že není jako jiná. (FVN 2019 05 ACAD, GOV: 5)

Různí aktéři a různá vědění jako elementy se dostávají do určité sémantické a aktérské sítě, jež se tak stabilizuje v sociálním prostoru. Budování takových míst se ukáže jako hlavní aktivitou, která vytváří i je umožňována novou topologií. Budeme se ovšem zajímat o to, jací a jak se aktéři k této deliberaci dostávají, a jaké nové hranice se vytvářejí.

4.3.3 Na troskách státu – nestátní efekt státu

V předchozí části jsem upozornila na to, že nová topologie vzniká ve vztahu ke státu (a jiným tradičním jurisdikcím) – ovšem lepší je použít plurál – v různých vztazích. Ačkoliv se v mnoha zahraničních studiích popisuje vznik takových struktur výhradně v *opozici* vůči státu, v českém případě se ukázalo, že vztahy jsou mnohem variabilnější a komplexnější. Legitimizační praktiky se týkaly nejen kritiky státních struktur, ale i jejich využívání, navazování, překračování a dokonce rozvíjení. Tyto komplexní vztahy vůči státu a vůči všem ostatním

tradičním jurisdikcím jsou zcela novým fenoménem, který lze nazvat vznikající topologií, která má efekt státu, ovšem státem není⁷⁶.

Ve výpovědích se objevují významové uzly jako: stát selhává – odezva je nedostačená – nás překvapuje ticho – jako nezisková sféra můžeme zaplnit mezeru – a je to zcela nový fenomén – to je síťování. Tato významová linka je velmi komplexní a ukazuje na to, že síťování dokáže být nejen prostředkem, ale také se proměnit v cíl a stabilizovat tak novou topologii.

„A ukazuje se, že nedokonalá státní správa není schopná v České republice reagovat na ty změny tak, aby způsobila reflexi toho vzdělávacího systému, a tudíž vlastně se zhoršuje ta situace. A proto si myslím, že jako neziskové organizace, jako nezisková organizace, že k tomu můžeme nějakým způsobem přispět a je to především tedy tím síťováním, propojováním, což si myslím – těch aktérů, a i těch neziskových organizací – což je věc, která tady před pár lety ještě nebyla. Že to je podle mě zcela nový fenomén, který do toho prostě teď hodně zasahuje.“ (FVN 04 GOV, NGO: 3)

Síťování se vlastně ukázalo jako ta hlavní koordinační činnost – jako základní praktika nové topologie:

„Ale extrémně to vlastně jako nevnímám, že bychom extrémně udělali nějaké velké věci na té programové úrovni. Spíš si myslím, že my jsme vlastně odvedli daleko víc práce, která není vidět, v budování toho samotného týmu těch lidí, nějakého vzájemného prosíťování, vzájemného učení té organizace jako takové. A dalo se vlastně do toho hodně energie. A tam mám daleko větší pocit, že si říkám: „Ale fíha, co jsme jako dokázali.“ (FVN 2019 03 NGO: 3)

Síťování je ale nejlépe proveditelné právě prostřednictvím *debat* a jak uvidíme v dalších pasážích, tak především prostřednictvím „mix“ aktérů a tvorbou normativního dokumentu. Debatní místa (tvorba dokumentu, veřejné debaty) umožňují kontakty. Síťování je koordinace, která ale vztahy se státem může využívat, i když je oslabený, může se ke státu vracet, a vlastně ho i rozvíjet. Je ovšem důležité, zda jde o vztahy jednosměrné, reciproční či z nějaké strany uzavřené. Mezi neziskovými aktéry navzájem jde spíše o reciproční vztahy, ovšem ve vztahu ke státu jde o mnohem problematičtější prostor.

Na jednu stranu se nejdříve jednalo o přehlížení, státní struktury nejevili příliš zájem o dění v občanském sektoru, pak ovšem rostla snaha k přizývání státu do veřejných debat (které

⁷⁶ Z tohoto důvodu není možné použít termín „kvazi-stát“, protože v této práci nejde o demaskování uzurpace moci. Pro kritiku tradičních demaskujících sociologických teorií viz Boltanski 2007.

chyběly a nepořádal je stát). Ve vznikající infrastruktuře je možné pozvat představitele tradiční jurisdikce, ale ukazuje se, že jde o nekompatibilní prostory:

R: My jsme je třeba na kulaté stoly zvali, ale vesměs jsme od nich chtěli slyšet, jak to tedy mají, co dělají – a jako že bychom se extra něco dozvíдали, většinou to bylo dost tristní. Já si nemůžu pomoci, ale prostě od těch systémových neziskovek se toho dozvíte 10krát víc než od nějakého zástupce [název přímo řízené organizace]. Ještě, on vlastně neví, jestli to může říct, jaký má mandát, teď ty jejich hierarchie, to je mimochodem i když je to třeba šéf oddělení, tak vlastně on taky neví, co může říct a musí si to nechat schválit a pomalu aby si odbíhal z toho kulatého stolu si to nechat narazítkovat, takže to je vždycky obtížné. (FVN 14 2020 NGO: §. 28).

R: To já tady telefony mám snad všechny ministerský úředníky od nejvyšších po nejnižší, ministra, a ne vždy, jo a tak dále. Takže tady je to snadné. V tom si nemyslím, že je problém, jo. I ten [název neziskové organizace] mluví se všemi, od inspekce, s vedením, jo, jejich Audit se stal součástí toho... Kdo má co dělat, je tak někdy jako těžké říct. [...] dokonce bych si myslel, že na té osobní bázi je to u nás jednodušší, že jsou si ti lidé jako mnohem blíží a mluví spolu, potkávají se spolu. Kdo má co dělat, spíš si myslím, že ten problém je jakoby přesně v tom, že ta politika se nedělá řádně. A já si teď nemyslím, že by ministerstvo muselo nutně dělat každý rok audit. Jo, to jako asi ani ne. A asi by mu to ani nepříslušelo. Přece audit ministerstva musí udělat někdo nezávislý, že jo, ne samo ministerstvo. Jo, jenom když to vezmu z názvu. A mohli bychom kontrolovat, že mají výroční zprávy České školní inspekce o stavu vzdělávací soustavy a tak dále. Spíš si myslím, že jde o ta jednotlivá opatření vzdělávací politiky, ty dílčí kroky. To, že on taky Audit je vlastně k ničemu za mě, jo. Dobře, je to nějaké shrnutí, ale my potřebujeme ty diskuze. (FVN 2019 12 ACAD, NGO:10-11)

Nekompatibilní prostory to jsou zejména vzhledem k organizační struktuře, komunikačním pravidlům, časovým a prostorovým omezením. Nová topologie vzniká také uvědoměním si limitů tradičních jurisdikcí (které jsou prostě často daná zákonnou agendou státních organizací) a snaze se jim vyhnout – ne jim „vyhovět“. Nejde o vyhýbání se zodpovědnosti, jak ještě popíši, ale přestěhování akčního potenciálu mimo dosah omezení a reformulace zodpovědnosti na individuálních základech.

Na druhou stranu ale státní struktury, které jsou erodovány i díky individuálním politickým zásahům a nelze je subsumovat pod inherentní právní logiku státních institucí, nemají určité kapacity a jsou nuceny získávat aktéry mimo svoji tradiční jurisdikci:

R: Ta schopnost prostě analyzovat ta data a jít do detailů a umět si je teda vyhodnotit, to je asi jako největší problém, protože právě ta státní správa tady v tom teda jako do značné míry

pokulhává, ale řeší to takovými postupy, že si najímá externisty, já pro ně vlastně pracuji jako externí odborník, někdy až tak extrémně jako v případě [jméno aktéra], že si ho vlastně najme do funkce hlavního vedoucího pracovní skupiny, která má připravit vzdělávací politiku, strategii na nějakých 10, 15 let a vlastně tu skupinu sestaví ze všech jenom externistů, což je myslím jako značně nestandardní. Přitom ministerstvo má, vlastní přímo řízené organizace a samostatný aparát, analytický odbor. Přesto do té pracovní skupiny vlastně zařadí jenom lidi, jako kteří nějakým způsobem mají pocit, že by tam měli být, ale nejsou to interní zaměstnanci, což třeba ve výsledku pak má absurdní důsledek ten, že ti lidé, kromě vedle svého občanského povolání, dělají takovou málo náročnou práci, jako je příprava strategie vzdělávací politiky na 10, 15 let dopředu. (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 5-6)

V této interpretaci se odráží již určitý obsah „nedostatečné“ kapacity tradičních jurisdikcí, a to je určitým způsobem chápáné patřičné vědění. V takovém významu vědění se i tradiční jurisdikce stávají „ne-expertními“. Opět i zde je ilustrována určitá nekompatibilita, ve výpovědích šlo nekompatibilitu zodpovědností, ale i časových pracovních rytmů. Jak jsme viděli v kapitole 4.2. o aktérských pozicích, neziskový sektor se dostává do role externích a expertních poradců. S tím se ovšem mnoho aktérů nespokojuje – pro propojování se snaží vytvořit prostor mimo tradiční jurisdikce, aby se zamezilo uvedeným problémům:

R: My jsme jako na to šli skrze tu veřejnou debatu a tak. Ale třeba ten počin, který [jméno neziskové organizace] v tuhle chvíli dělá, je ten Audit, který je vlastně oponovaný nebo připomínkový velkým spektrem lidí včetně těch akademiků. A to je vlastně nějaká cesta, kterou my jsme se tehdy vlastně rozhodli jít, cestou toho obušování hran. Jako: „pojdme, my máme pocit, že tady vlastně jsme schopní toto složité téma nějak „přechroustat“ a vlastně nabídnout tak, aby to vlastně bylo srozumitelné“. Byť to v tuhle chvíli není srozumitelné úplně pro mainstream a vlastně média, ale je to už v tuhle chvíli třeba srozumitelné pro politiky. (FVN 2019 08 GOV, NGO, PRIV: 13).

Z výpovědí lze dovodit, že oním místem se stává debata a tvorba dokumentu. Aktéři jsou *přizíváni*, je velká snaha, aby spektrum bylo co nejširší. Může docházet k reciprocitě, kdy například státní struktura si pozve neziskové aktéry, nebo si spíše pozve dokument, za kterým stojí rozsáhlá debata různých aktérů:

R: Ted' vlastně poslední prezentace toho Audit, která se dělala v senátu, tak měla veliký ohlas a vlastně měla nějaký pozitivní konotace s tím spojené. Takže já si myslím, jako že ty světy se nějak přibližují, jde to pomaličku, je to leckdy vlastně jako skrze zas nějaké osvětenější lidi, nemůžu říct, že to je plošná záležitost. (FVN 2019 08 (GOV), NGO, PRIV: 13)

Ovšem vztah je sice reciproční, nicméně kritérium pro přizvání je zcela neformální, je hodnotové (jak ještě uvidíme v následujících podkapitolách). Síťovaná koordinace je problematická, nicméně, když se propojí aktéři a nikoliv jurisdikce, můžou se propojit slova a skutky (viz též podkapitola 4.3.5. Slova a skutky):

R: [jméno neziskové organizace] pořádá každý rok, jmenuje se to Setkání expertů ve vzdělávání. Je to uzavřená akce, odjede se někam, pro zhruba 40 lidí a opravdu co nejširší zastoupení. To znamená včetně státní správy, včetně zřizovatelů. No prostě opravdu koho jsme tak jako, kdo je ochoten přijet. [...]. A letos jsme to dělali ve spolupráci s nadací Pontis v Bratislavě. Čili byla to polovička byli Češi a polovička byli Slováci. [...] A na té slovenské straně byli hodně lidé z neziskovek. Sem tam se tam objevil někdo z ministerstva. A teď se tam dva dny diskutovalo a mně došla jedna věc, která mně před tím nedošla. To, že Česká republika je opravdu v té vzdělávací politice, a to i v praktické, o hodně dál než Slovensko, je prostě tím, že tady se ti lidé síťují. Ale najednou, na tom Slovensku si uvědomíte, jak tohle je na tom to zásadní. [jméno jiné akce – veřejné debaty] vy tam sežvete těch 300 lidí a oni slyší podesáté něco, ale oni ten argument, který tam podesáté slyšeli, zítra řeknou ve sborovně. Jo a pozítří ho řeknou na zastupitelstvu. A až se někde setkají, tak prostě si to, jo? (FVN 2019 06 NGO, PUB: 12)

V rozhovorech bylo patrné, že to byla debata a dokument, které ontologizovaly nové struktury, jež tvoří novou topologii, nikoliv nutně určitá organizace. Aktéři z různých organizací se síťují, aby dosáhli na skutky, které jednotlivým organizacím byly nedostupné. Zároveň jde tedy o vztahy jak reciproční, tak ale zároveň také takové, které vyvádějí jednání ze státních struktur, i když aktéři ze státních struktur jsou přizýváni.

R: To znamená, že pokud někdo, kdo si založil neziskovku a něco prosazoval doma v obýváku postupem deseti let se dokázal přesunout do nějakých komisí, které organizuje vláda, je jedno na jaké úrovni, nebo kraj, prostě něco vlivového, tak to беру pozitivně. Že to prostě nasává ty lidi jako nahoru. Toto nám právě ti Slováci závidějí, jo, protože pro ně, když jsme řekli, že my přivezeme ústředního inspektora, původně byl v jednání ministr, oni řekli: "ty jo, takový šajby, tak to my se musíme stydět, to my vůbec nemáme šanci, to naše ministerstvo vůbec nezajímá" (FVN 2020 14 NGO, §. 18)

Ovšem lze také vidět, že infrastruktura je proměnlivá a musí se budovat – ze situace přehlížení státem, přes poradce státu, do současné pozice angažování státu, kdy na počátku bylo úsilí produkovat debatu a nyní produkovat veřejnou politiku – se musí neustále vytvářet a nelze ji zřídit pouze založením spolku.

4.3.4 Tradiční a nové zodpovědnosti

Ačkoliv ve výpovědích participantů stát selhává, či je opouští, čímž vytváří potřebu akce, také to znamená, že rozvíjející se legitimizační topologie přichází o řadu tradičních formálních zodpovědností – minimálně jsou nejasné. Nové aktivity, síťování se, debatování apod. ale s touto nejasností pracují. Nesnaží se nutně vytvořit nové formální zodpovědnosti, ani se nesnaží záměrně zodpovědnosti „utéci“. Z rozhovorů bylo také patrné, že na otázku, kdo by měl mít tedy zodpovědnost za vzdělávací politiku, bylo nesnadné odpovědět a odpovědi unikali z této logiky formální zodpovědnosti. Byla patrná určitá náročnost, jak zodpovědnost určit. Síťování aktéři se sice všichni znají, ale formální i neformální zodpovědnosti jsou nejasné.

T: To jsou nejčastější hosté kulatých stolů⁷⁷.

R: No, jasně, tak všechny známe. S některýma mluvíme víc, s některýma méně a oni se znají mezi sebou a jsou to zástupci jak praxe, tak neziskovek, tak jiných. Já si myslím, že v tom předávání těch vědomostí není problém. Problém jev tom, že nejsou ty expertnější znalosti, tedy expertnější, ty odbornější prostě ty podkladové reálné studie. Nežadávalo si je ministerstvo a tím pádem jsme odkázáni právě na to, co si těchto nebo jiných 20 nebo 30 lidí myslí. No a pak samozřejmě jsou tam ty politický vlivy stran a já nevím koho. A že ani vlastně nevidíme, kdo to vzdělávání řídí přesně. (FVN 2019 12 ACAD, NGO: 11-12)

T: to jsem se chtěla zeptat, jak jste vlastně vnímal tu spolupráci nebo i ten svět toho neziskového sektoru, oproti, teď jsme se vlastně bavili o vládním sektoru, o tom akademickém, trochu?

R: Ta úplně základní odlišnost je na jednu stranu pozitivní a na jednu stranu trochu negativní, protože ten, kdo je v takové instituci nezávislé, tak v podstatě mu to dává určité možnosti, ale zároveň to z něj snímá určité zodpovědnosti. Jo to znamená, když to vezmu třeba na ty naše ústavy, tak my tam jsme do značné míry závislí, protože je to organizace, která podléhá ministerstvu školství. Takže nejen to vedení toho ústavu, ale i řada těch lidí, řekl bych na těch nižších poslech se bojí o tu svojí židli a tím pádem těžko se prosazují některé věci, které by se prosadit vůči tomu ministerstvu měli. Naopak tihle experti, nebo tyhle neziskové organizace nejsou závislé, takže v podstatě můžou otevřeně o těch věcech hovořit. Na druhou stranu mi to někdy připadá, pokud jsou tihle lidi přizvávání, zejména do nějakých poradních sborů nebo nějakých, já nevím, třeba poradci ministra a tak dále, tak jako si to hodně rozvažují nebo za nějakou chvíli od toho utíkají, protože ta zodpovědnost za tyto věci je pro ně příliš velká a nechtějí se jakoby zašpinit, znesvětit, jak bych to řekl, vůči té odborné veřejnosti, že se podíleli na něčem, co nakonec nedopadne. (FVN 2020 15 ACAD, GOV, §. 12)

⁷⁷ Respondentovi byly předloženy výsledky bakalářské práce (Sandtnerová 2019)

T: ta zodpovednosť je taková nejednoznačná. Jak to urobiť, aby...?

R: Je to tak, je to jedno veľký téma bolavý. My vieme, že sú tam veci, ktoré, za ktoré vlastne nikdo nezodpovedá. To je veľký problém, že treba za niejaký väčší súbor škôl nikdo nemá zodpovednosť, pokiaľ to nie, nie je zriaďovateľ niekedy väčšie mesto. Ale inak dejme tomu za treba viac miest v obci, tak za to nenesie nikdo ako zodpovednosť a vlastne zriaďovateľ zriaďuje jednu školu, zriaďuje si svoju školu, a to ostatné niečo vo vedľajšej obci nikoho nezajímá. Tak to je ako jeden ten princíp, ale vy ste sa asi pýtali na niečo iného, že ty zodpovednosti a ty kompetencie sú nejasné dané, nie sú úplne jasné dané, kto vlastne za tú kvalitu zodpovedá. Ředitel sice podle zákona zodpovídá skoro za všechno, ale z reality to tak samozřejmě být úplně jako jednoduše nemůže. Ministerstvo je často viněno za to, že za co všechno může a ministr, od něj se očekává, že všechno vyřeší, ale když se s ním o tom bavíte, s jakýmkoliv, tak vám řekne, že je vlastně úplně bezmocný, že ty věci, co může reálně změnit, to je strašně málo a je to pravda. Takže ty kompetence jsou u nás strašně roztržité, strašně fragmentované a nejasné a často neodpovídají ani tomu nějakému formálnímu popisu, což je strašně vidět třeba na ministerstvu, kdy jednotlivé agendy vykonávají vlastně lidé, od kterých byste to úplně nečekala z té organizační struktury, jo. Takže tam záleží na jejich vlivu, na jejich autoritě, jejich schopnostech, expertíze. Takže je to samozřejmě nejasné a není to jenom u nás asi, ale u nás ten vztah jako je hodně silný. (FVN 2019 ACAD, GOV: 3)

Následují dva extrémní pohledy na vlastní zodpovědnost u dvou prominentních aktérů, kteří často obsazují pozice v debatách a při tvorbě dokumentů (jako experti, odborníci aj.). Tyto ukázky ilustrují, jak je pojem formální zodpovědnosti vlastně v nové topologii nedůležitý:

R: No, vidíte, tak mám třeba větší vliv, než si myslím.

T: No, tak to je právě to zajímavé. Neřekl jste si někdy jako, že to je nějaká jako až příliš velká zodpovědnost nebo něco? Neděsilo vás to někdy jako, že vlastně teda ten vliv evidentně máte jako.

R: To mě teda neděsilo nikdy.

T: Že byste mohl prostě říct někde něco a pak to zas někdo plácnul jinde a jinak.

R: To nevím. Já zas teda když někde něco řeknu a je to chytrý, tak vycházím z toho, že to si lidi vezmou. Že třeba teda [znění známé věty, která proudí veřejným prostorem] si někdo uchopil. A když někdy řeknu nějakou blbost, tak si toho nikdo ani nevšimne. Tak já bych řekl, že to jako necítím teda vůbec žádnou zodpovědnost za to, že bych teda nějak ovlivňoval svět a že bych řekl nějakou blbost a mělo to vliv na svět, tak toho se nějak nebojím. To si myslím, že ten svět si s tím nějak poradí. (FVN 2019 07 PRIV, NGO, PUB: 6)

T: Vnímáte nějakou specifickou zodpovědnost za toto veřejné působení? Nebo to je...

R: Ano, velkou. Velkou. Já jako musím říct, že jako fakt tu zodpovědnost... jako je to pro mě jako velký téma pořád, že si jako uvědomuju, že když veřejně někde něco sdělujete, tak je jako velmi odpovědný, co do toho diskurzu jako přinášíte a nějak se s tím snažím pracovat co nejvíc jako svědomitě. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 7)

Formální zodpovědnost jednotlivých aktérů se rozmazává i právě tím, jak státní sféra eroduje a vynucuje si vznik nových legitimizačních struktur. Zodpovědnost se tak stává zcela individuální a hodnotovou záležitostí. Neznamená to, že není přítomná, pouze její formální podoba zůstala v tradičních jurisdikcích a v nové topologii již formální není.

Na jedné straně byly všemi aktéry za zodpovědné považováni učitelé či rodiče, či zcela automaticky politici, ovšem určitou míru nejasnosti a rozvolněnosti uváděli všichni respondenti, nestátní aktéři se vždy vztahovali jako ke garantu k expertnímu vědění. Znovu je patrný určitý vliv expertního režimu, tak, jak byl popsán v kapitole 4.1. o režimech vědění a bude připomenut ještě jednou v podkapitole 4.3.8 o legitimitě. V rozhovorech bylo patrné, že „garančním“ elementem nové topologie je expertiza, nikoliv nutně politické krytí.

4.3.5 Slova a skutky

Ekologie je konglomerát vztahů, a jak bylo poznamenáno, nenese v sobě žádnou nutnost harmonie, ekvilibria a podobných konceptů. Mezi tradičními jurisdikcemi a novou vznikající topologií uvnitř současné české legitimizační ekologie je to především blízkostí a vzdáleností terénů a jejich struktur, a nekompatibilitostí logik, které znemožňují některým aktérům jednání. Tento ekologický prostor na úrovni tradičních jurisdikcí odděluje slova a věci, slova a činy. Vznik nové topologie je dán vůlí nalézt ztracený prostor, kde by slova a skutky byly propojené, jelikož státní séra je vnímaná jako *sféra irrelevantních slov* a nezisková sféra jako *sféra pouze slov*:

T: A jak vy jste to řekl, mně to přišlo jako moje výzkumná otázka: Kdo udává směr a jakou používá navigaci? Jako kdo, kdo udává ten směr a jakou a má za to ten, ten „udavač“ toho směru, má potom za to tu zodpovědnost?

R: Samozřejmě jsou dvě věci. Jedna věc je diskurs, ve kterém se profilují nějaké otázky a profilují se nějaké směry a ty navigace, kterou ještě ten decision maker ta struktura, ve které vznikají ta rozhodnutí a ta struktura, která teda za ně nese odpovědnost, že je jako nemusí akceptovat. To se mimochodem děje, když se podíváme na to tím prismatem vzdělávací politiky. Tak kdybychom se měli podívat na to řekněme, co [jméno neziskovky] prosazuje dlouhodobě, to, jakým způsobem

ta sféra rozhodovací na to reaguje, tak jako tam zjistíme spoustu diskrepancí. Jenom jeden konkrétní fakt, jo. Česká republika prostě podfinancovává, podinvestovává vzdělávací systém velmi, velmi hrubě. Aspoň v tom relativním srovnáním ve vzájemném měřítku, když porovnáme procento hrubého domácího produktu. Na to upozorňuje spousta, spousta různých lidí, že jo prostě více či méně expertně zabředlých do vzdělávání. Neděje se vlastně nic zásadního mnoho let, až teď vlastně začaly růst platy učitelů, ale ani s tím navýšením, pokud dojde k tomu, co vláda současná v roce 2019 předpokládá, že bude v roce 2021, tak nedojde ani k dorovnání, zdaleka nedojde ani k dorovnání průměru zemí OECD, jo. Takže vlastně můžeme vidět na tom příkladu, že sice je tady nějaká, dokonce bych řekl, snad obecná shoda v rámci expertního diskursu, ale není vůbec naplňována. To bychom se mohli bavit o spoustě dalších věcí, který vlastně jsou, vlastně jsou ignorovány ze strany těch, kteří, kteří dělají ta rozhodnutí a nesou za ně odpovědnost. Tím pádem představa, že by [jméno neziskovky] nebo nějaká vůbec sféra neziskových organizací nějak zásadně tedy ovlivňovala to rozhodování, se úplně jako nenaplnuje. (FVN 2019 11 NGO: 12-13)

Jelikož, jak jsme viděli i v kapitole 4.2. o aktérských pozicích, nezisková sféra sama o sobě bojuje s nedostatkem možnosti reálných změn, neziskový sektor volá po skutečnosti, stejně jako poválečná generace, která byla opuštěna dobou – dějinami, ale nyní je opuštěn státem (viz doslov). Formální jurisdikce se rozpadají, protože jim uniká čas (ztráta časové suverenity viz kapitola 2.3.6.), rytmy těchto segmentů se rozcházejí a pak se zdá, že realita uniká, a zbývají jen slova. Rozpojují se ale časoprostory, což neznamena rozklad. Prostě vznikají nové struktury – nové socio-spatio-temporality, sociomateriality, jež se včleňují do legitimizační ekologie. Takto nové topologie mají „state-effect“ ale nejsou státní, jak jsem naznačila v předchozích podkapitolách. Jejich doména není organizace, ale debata a dokument – ontologizují se zde v těchto sociomateriálních uzlech. Proto hovořím v předkládané práci o vznikající nové topologii.

Nová topologie, která není tvořená primárně neziskovými organizacemi, ale sítí aktérů, debat a dokumentů, umí slova a skutky spojit:

R: Moje zkušenost je, že moje zkušenosti se nikdy neztratily. Ono to ze začátku vypadalo, že furt jako něco někam posíláte, něco těm lidem říkáte a vůbec nic se neděje. Ale ono se to za pět let najednou začne jako stýkat. Najednou tady se objeví tahle organizace, tahle organizace, tahle, ta říká vlastně něco podobného. [...] To samozřejmě není, že jsme to my vymysleli, ale to, že prostě tady je nějaký okruh lidí, který si to tak jako různě předávají, potkávají se na všech těch různých setkáních, až to teda dorazí tam, a to ministerstvo si z toho vyrobí svojí vlastní koncepci, o které je vlastně přesvědčené, že je jeho vlastní. Ale my už k ní nemáme, co dodat. To je jako v zásadě

v pořádku. Jo a pak už se můžeme bavit o jednotlivostech. Prostě jestli [jméno vyhlášky], její novela má vypadat takhle nebo takhle, tak tam můžeme mít nějaké různé názory, ale v tom základním směřování si myslím, že nastal velký pokrok. (FVN 2019 06 NGO, PUB: 12-13)

Spojuje slova a věci na troskách státu:

R: Co dneska ty nové neziskovky dělají, tak navazují na to, co prostě dělali PAU kdysi a tak dále. Ale já tam vidím jednoznačný posun právě v tom sdílení té vize a představě, co s tím. A vidím tu velkou sílu informace a slova v tom systému. Já jsem to říkal, jenom bych toto zdůraznil. Že prostě ta práce, kterou ty lidé a teďka, jestli to bude [jméno neziskové organizace], jestli to bude [jméno neziskové organizace] a tak dále nebo prostě kdokoli jiný, kterou vykonávají, tak prostě fakt není zbytečná. I když jim to tak často může připadat. Blbě na to shánějí peníze, ale prostě těch deset let ukázalo jednoznačně, že to smysl má. (FVN 2019 06: 15)

Ovšem nejde jenom o slova. Diskuse, téma apod. mají mít signifikantní důsledky – v pojmech respondentů „reálné“. Tvorba akční legitimizační zóny zahrnuje péči o topologii, které dokáže spojit slova a skutky.

4.3.6 Super-aktéři – překračování kontextů

To, co jsem popsala jako vznikající novou strukturu, topologickou a nikoliv topografickou, je specifické také tím, že mnoho jejích aktérů prostě jednoduše nenese pouze jednu aktérskou kategorii. Metodologicky, v momentě, kdy se začala množit kategorie „mix“ nutně musely být prozkoumány otázky, kde se nejvíce tato pozice koncentruje, kde je nejvíce funkční, a jak vznikají struktury vztahů takového mix aktérství. V kapitole 4.2. jsem se snažila ukázat, že pozice učitele, politika a neziskové sféry jsou jaksi topograficky oddělené. Aktérská pozice „mix“ je naopak tvořena topologicky – pozičními uzly vědění (expertního i zkušenostního). Je to vznikající proměnlivá pozice „super-aktérů“ nezávislá na tradičních topografiích, jurisdikcích.

V rozhovorech se ukázala synchronní a diachronní dimenze těchto směsových aktérských pozic. Na jednu stranu šlo určitý vývoj v individuálních profesních a osobních trajektoriích, ve kterých buď osvobození nebo uschopnění bylo motivem překročení kontextu. Na druhou stranu šlo o využívání znalosti všech kontextů v synchronní pozici na různých místech najednou.

Překročení kontextu jako osvobození – jednalo se o přestupy, které byly motivované vystoupením z nesvobodného a příliš svazujícího státního sektoru a určitým zklamáním. Často se přestup obracel proti politickým zásahům, které znemožňovaly nejen vlastní tvůrčí práci, ale

i standardní práci, kterou byla státní organizace pověřena. Únik do volnější a flexibilnější topologie bylo určité osvobození.

R: Tahle organizace vlastně byla nevhodným politickým zásahem zrušena nebo transformována, když to uděláte jako... se to stane třikrát, tak pak už nemáte vůli tam zůstat. Takže od té doby vlastně osobně, jako odpověď na tu předchozí otázku, působím spíš jako konzultant teď, než abych se angažoval v nějakých manažerských funkcích v té státní správě. (FVN 2020 15 GOV, NGO, §. 8)

T: Jenom jak to vnímáte, jakože ministerstvo a další prostě organizace mají dostatek svých odborníků a měli tam být, nebo že to bylo jakoby...?

R: Ne. Myslím si, že [...], ale v rezortu školství rozhodně platí, že ten rezort se díky určitým regulím a nevhodnosti vlastně nastavení těch, toho vnitřního klimatu toho ministerstva, teď to řeknu, ale ono to je i u přímo řízených organizací, to znamená kultury té organizace, tak vlastně ty analyticky myslící lidi, kteří chtějí být nezávislí, ale zároveň vyžadují určitý specifický přístup, nejsou schopni reagovat prostě do několika hodin, že mají něco udělat, potřebují určitou volnost. Je to kreativní práce, tak ty vlastně tam nevydrží. Jo, to prostě, ty nemají tohle zapotřebí, takže se pak... buď odchází mimo obor, což je výjimečné, spíš zůstávají v těch akademických organizacích, neziskových organizacích a tudíž vlastně ti lidé, kteří, kterým tenhle proces vyhovuje nebo třeba ty zaměstnanecké podmínky, tak zpravidla jako tam chodí z nějakého důvodu, ale už jsou to lidi, kteří chtějí mít tu pracovní dobu pevnou, například chtějí prostě pravidelný příjem, nechtějí jezdit na služebky, teď to přeháním jako, jo, to to takhle nemusí být, ale prostě ti lidé, které bychom tam potřebovali, tak ty tam vlastně nejsou a ten systém vlastně nefunguje tak, že by si je vychovával a dlouhodobě byl schopen jako jejich profesního... uspokojovat jejich požadavky na profesní růst. (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 7-8)

Nová topologie se svými pozicemi superaktérů tak vzniká do určité míry jako institucionalizované zklamání ze státních struktur.

Překročení kontextu jako uschopnění – možnost něco reálně změnit – naopak tyto přestupy byly motivované tím, co jsem výše popsala jako nespokojenost *pouze se slovy*. Ovšem byly časté návraty zpět do neziskové sféry nebo do byznysové.

R: Já jsem vlastně jako do té státní sféry šel s vidinou toho, že opravdu máte možnost jako reálně ty věci ovlivňovat, protože jste u zdroje informací, jste ve sféře vlivu toho, co můžete nějak ovlivňovat. Máte za sebou poměrně štědré finanční zázemí, které– bylo spojené i třeba s těmi systémovými projekty a tak. Ale vlastně narážíte na to nastavení toho systému z hlediska nějakých

struktur, že vlastně fakt nemůžete vlastně toho tolik ovlivnit v nějaký pozici (FVN 2019 08 NGO: 4)

To byly ovšem diachronní přestupy, synchronní pozice byly vnímané jako pozitivní a nové. Výhoda této synchronní pozice byla obhajovaná především v termínech síťování, přehledu, nadhledu, zkušenosti a propojování různých kontextů, což umožňuje právě pak budovat infrastrukturu a angažovat mnoho publik. V rozhovorech bylo patrné, že v této pozici je určitý aktér, který dokáže propojovat a je sám snadno propojitelný – je systémový, ale nepodléhá jedné svazující jurisdikci, je vyhledávaným aktérem, protože může přispět systémovým změnám a dalšímu síťování.

R: Tady moc lidí, kteří jako rozuměli té věcné podstatě a zároveň věděli, jak funguje ten stát, jak fungují školy, takových prostě je málo poměrně. Čímž neříkám, že tam nejsou odborníci, ale většinou opravdu jsou v těch tradičních... třeba jsou to akademici nebo jsou to lidi z praxe, z těch škol, z nějakých asociací, ale málokdo vlastně má tady ten průnik, což jsem pochopil, že vlastně ta unikátnost je, je právě to, co tady chybí, to propojování (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 4)

R: Ale vnímám svoji roli hlavně jako spojku, jako spojovatel mezi tím akademickým světem a tím světem praktickým, protože tyhle dva světy si úplně nerozumí z mnoha různých důvodů, mezi nimi panuje jistá jako míra nedůvěry a zároveň je asi potřeba říci, že třeba i na tom, v té státní správě často nejsou kapacity pro některé řešení některých otázek, tak asi to byl jeden z důvodů, proč se vlastně teda obrátili na mě a na další členy té expertní skupiny (FVN 2019 05 ACAD, GOV: 1)

R: A mně se to vlastně jako hodně doplňuje. Nejdete to proti sobě, naopak se mi to jako vhodně doplňuje, vlastně to, co se snažím dělat na úrovni té státní správy, mi hodně vychází z toho, co buď ještě zažívám, nebo jsem zažíval v té praxi. Zároveň mám pocit, že pak zase na té akademické půdě máte jako šanci ty poznatky předávat lidem, který třeba s tím můžou nějak jako dobře „vařit“ v rámci své působnosti, až tu univerzitu vlastně opustí a půjdou do té praxe. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 2)

R: Já myslím, že je potřeba, co se mi třeba líbí jako o meditativní praxi, že se hovoří, jak o důležitosti vlastně kultivovat a rozvíjet rozšířenou pozornost. Ale pak i tu specifickou. Já si myslím, že fakt potřebujete umět obojí, nebo mít to obojí nějak dobře jako propojené. A já mám pocit, že jako... nebo se o to nějak snažím, že nad tím, co těch 20 let jako různě zkoumám a zažívám a poznávám, že začínám jako, doufám, být schopný nějaké makroúrovně uvažování, chápání těch systémů a těch souvislostí, ale zároveň jako věřím, že jsem schopný i té specifické pozornosti a té specifické odbornosti. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 2)

R: Takže ten můj vliv není v tom, že bych byl asi ten expert na vzdělávání, ale spíš jakoby o tom, že dokážu ty věci jako propojovat s různými věcmi a iniciovat vznik nějakých nových věcí, který potom vlastně pomáhají ty věci nějak dál šířit. (FVN 2019 08 GOV, NGO, PRIV: 15)

Ovšem tato pozice není pro každého. Jako bariéry pro to být takovým aktérem se ukázal čas, možnost vlastního denního rozvrhu a ochoty snášet nejistotu a zodpovědnost vůči dárcům a také nestabilní osobní finance.

R: A tam se potom nějakým způsobem ukázalo to, kdo prostě tomu věnuje víc času, tak asi spíš získá důvěru těch, těch lidí, aby ho zvolili třeba na tu vyšší pozici na místopředsedu nebo tak. A zároveň tam byli lidé, kteří třeba jako neměli zájem být v tom statutárním orgánu, protože nechtěli převzít tu zodpovědnost třeba za ty finance, protože přece jenom my jsme měli budget [xxx] korun, tak ono je to docela velká zodpovědnost, zároveň bychom měli třeba dotace od ministerstva na granty, který jsme si sami napsali. Takže to taky není sranda zacházet s veřejnými penězi. A tak byli třeba jenom lidi v týmu, který tomu ale jako věnovali dost času, ale prostě nechtěli mít tady tu zodpovědnost. No a ta otázka byla ještě... jo, kdo by to nemohl dělat. No, já jsem třeba narazil na to, že v jednu chvíli jsem potřeboval už jako individuál ve škole, protože jsem měl tolik absencí, že už jako to nešlo, že jsem třeba v té škole prostě nebyl skoro vůbec. [...] Já jsem potom už si chodil spíš jenom jako dopisovat testy, takže jsem se vlastně ani moc jako nesblížil s tou svojí třídou. Ale co byla jako velká bariéra, byly třeba osobní finance. (FVN 2019 01 NGO, PRIV: 8)

T: Jak je teda možný, že ostatní účastníci můžou být experti, ať je to teda definované různě, na vzdělávací politiku, můžou tomu rozumět a při tom můžou mít jinou profesi a jak to, že ta učitelská profese teda vlastně jakoby takhle vylučuje úplně z tohohle...

R: Je to úplně prostý. Jako já mám celou dobu jinou profesi, ale já si prostě zařídím podle svého, ale on má rozvrh. To je takhle jednoduchý. Jo, rozumíte. Já, když prostě... Já píšu [xxx] a [xxx], no, tak prostě, tak já to ráno dělám dvě hodiny, pak jdu něco moderovat, pak jdu na schůzku na ministerstvo a potom odpoledne píšu. Ale on celou tu dobu učí, že jo. A odpoledne má a tak dále a tak dále. Čili já myslím, že to fakt jako není nic tak komplikovaného. (FVN 2019 06 NGO, PUB: 8)

R: Tak jako to, že možná má ten neziskový prostor větší svobodu, to je možná vykoupeno zase určitou mírou nejistoty. Zás prostě [jméno organizace] většinou ví tak na půl roku dopředu, jestli bude existovat nebo ne. Takže vlastně zase na druhou stranu je dobré brát v potaz, že lidé, kteří v těch organizacích pracují, tak do toho vnášejí do značné míry svoji vlastní nejistotu, se kterou musí žít. (FVN 2019 11 PRIV, NGO: 12)

R: Oni tomu fakt nerozumějí [učitelé] a jeden z důvodů je, že na to nemají čas. Prostě to fakt, to je spousta času jako. Když vyjde Education at a Glance, tak já strávím třeba den, dva tím, že si tam čtu, hledám nějaký informace. Třeba jdu po nějaký..., něco mě zajímá, ale narazím na něco jiného zajímavého, odbočím, dívám se prostě, co ve Španělsku, a to bohužel prostě lidi nedělají. (FVN 2019 07 PRIV, NGO, PUB: 9)

Respondenti, které jsem označila jako superskétry, poukazovali na to, že síť aktérů vyžaduje nové formy práce a koordinace, které nejsou s tradičními formálními topografiemi příliš slučitelné. Mnoho aktérů není vylučováno z ideologických důvodů, ale z infrastrukturních, někteří aktéři v nové topologii neoperují, protože nejsou časoprostorově přítomni – což znovu ukazuje, že opravdu vzniká nová topologie, která si vytváří v rámci dané ekologie svoje časoprostory. Aktér, který je hodný přizvání má zkušenost s mluvením/moderováním, zná data, zná realitu (empirickou) a má nadhled a konsensuální hodnotové zakotvení. Taková pozice je strategický uzel kontextů a nikoliv pouze „místo“.

4.3.7 Nová topologie přesahuje vzdělávání a vzdělávací politiku

Legitimační ekologie ve vzdělávání se nevyčerpává vzdělávací politikou, i vzhledem k tomu, že obsahem vznikající topologie je systémová změna. Je ale vidět, že to, co bylo kontextem (systém nefunguje), se stává v nových topologických vztazích objektem. Komplexnost celkového systému je ve všech rozhovorech uznávána, zejména pomocí slovníku manažerského režimu vědění, a i díky tomu, že rozhodujícími aktéři jsou „super-aktéři“, pak zamýšlené intervence, kterým má sloužit nová budovaná infrastruktura, jsou mnohem širší a komplexnost se stává objektem, na který se zaměřuje pozornost:

R: vlastně ten záměr je opravdu o tom vytvořit tu velmi komplexní intervenci, která pravděpodobně bude zasahovat i do oblasti sociálních, zdravotních, [...] budeme přesahovat do věcí přesně jako komunikačního charakteru, aby ti lidé byli dobře s těmi věcmi obeznámeni, takže to prostě bude znamenat nějaké regionální kampaně, které těm lidem budou vysvětlovat, proč vlastně třeba některé věci jsou zapotřebí, bude to přesahovat i do těch finančních infrastrukturních věcí, protože víme, že tam vlastně ty školy a lidi jako bolí věci, takže bude to mít hodně rozměrů. (FVN 2019 GOV, NGO, PRIV: 9-10)

R: A tím pádem, pokud chceme něco změnit a já se zaměřuji na ty inovace ve vzdělávání, tak je potřeba vlastně měnit celý ten vzdělávací systém, nejenom nějakou jednu komponentu. (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 1)

R: Jako každý z nás, z těch nadací, vlastně mluví o systémových změnách. A to vlastně nějaké systémové změny, to je tak jako tři, čtyři roky nazpátek, kdy to začalo vlastně v tomto světě

donorském, občanském, neziskovém jako téma, systémové změny. Jak způsobovat systémové změny. No ale vlastně ti lidé si, ti ředitelé si uvědomovali, že žádný z nás prostě nemůže způsobit nějaké systémové změny. Pojďme prostě udělat něco, co vlastně na západě je běžné, že se opravdu spojují dárce a spojují se různě. (FVN 2019 08 GOV, NGO, PRIV: 16)

Nejsme, nechceme být akademické pracoviště. My jsme, my jsme organizace, která si bere za cíl vlastně vytvářet ze vzdělávání téma. Téma na více úrovních od akademické sféry, přes politickou, byznys až po řekněme co nejobecnější diskusi. (FVN 2019 11 NGO: 6)

Vzdělávání je vlastně téma, velmi široké – cílem je se kolem tohoto tématu sít'ovat a budovat pro téma vzdělávání funkční systém, jež bude vzdělávání překračovat.

4.3.8 Legitimita a obsah nové infrastruktury – hodnoty a data

Viděli jsme, že vznikající topologie je koordinována sít'ováním, a hlavním stabilizačním jednáním jsou debaty a příprava dokumentů. Nyní se zaměříme na (sebe)legitimizační praktiky, které jsou směřované ven, ale které se samozřejmě nedají úplně oddělit od těch koordinačních, směrem dovnitř.

Legitimita této topologické infrastruktury byla v rozhovorech budována jako morálně-racionální projekt, který má vytvořit svobodný a zároveň uschopněný prostor, jako hodnotový akční prostor těch, kteří jsou „konstruktivní partneři“, jako realizace ideálu občanské společnosti (k tomu Meyer a Boyd 2001)). Ovšem tento prostor má být dle superaktérů efektivní ve smyslu efektivní soukromé organizace a expertní ve smyslu objektivního reálného výzkumu a dat, což naznačuje manažerský a expertní režim vědění. Takovou pozici například neziskové organizace obhajovaly ve vztahu k ideji občanské společnosti a rozhodně tuto pozici neubíraly jiným částem občanské společnosti, například byznysu. Považovaly se za pojítko mezi tím, co z legitimizačního jednání zbývá státním jurisdikcím a tím, co vzniká jako nová topologie, kde formální zodpovědnosti přestávají dávat smysl.

R: My zachováváme pořád to, že, že my jsme, ono se to dá zase dobře ukázat na tom claimu, který jsme měli. Tak jsme měli tam původně: „Vzdělávání je i naše věc.“ A to byl čistě občanský claim. Prostě my jsme říkali, tak my do toho máme taky „co kecat“. Čili to byla vlastně nějaká jako občanská angažovanost. (FVN 2019 11 NGO: 3)

R: Myslím si, že to je bytostně důležitá součást, která se začala rozvíjet řekněme v průběhu 20. století, nabrala nějakého tempa právě se snahou ani ne tak jako suplovat, ale jako prostě vytvářet

to pojivo mezi tím, čemu říkáme démos v té společnosti a tou vládní strukturou. Že se nedá předpokládat, že lid a ta struktura prostě budou propojeni v nějakých naprosto individuálních vztazích, vždycky musí vzniknout něco mezi. Že musí vzniknout něco organizovaného, co může mít podobu jako třeba [jméno neziskové organizace], nebo to může mít podobu nějaké jiné zájmové organizace, která se zabývá úplně něčím jiným, hasiči, sportovci a další, další výplň toho občanského prostoru (FVN 2019 11 NGO: 11)

Občanská společnost je ovšem zodpovědná občanské společnosti, a to jsou v tomto případě donoři. Formální zodpovědnost neziskového sektoru leží u dárců, Například to lze vidět v nesouhlasu s tím, že by se demokracie měla vyčerpat tou zastupitelskou:

R: Jediný, koho máme uznávat, jsou politické strany, jak kdyby ten, kdo nemá legitimu, tak není občan, nemůže se vyjadřovat. Když to vezmete principiálně, tak vlastně ta neziskovka, která nefunguje z ničeho, ale funguje prostě z darů, to znamená, že musí někoho přesvědčit, tak ta je přinejmenším prostě stejně prověřená, jako je politická strana, protože politickou stranu, tu si prověří voliči, ale prostě ti voliči si ji prověří v okamžiku: "jdu k volbám, dobře, rozhod jsem se, budu aktivní, půjdu k volbám a teď si musím vybrat, jestli budu volit Losnu nebo Mažňáka. Ale prostě, když už to chci někomu hodit, tak to někomu hodím". Zatím co ta neziskovka, ta je ve složitější situaci, protože prostě já můžu dát dar, ale nemusím dát dar, ale prostě, když vás nepřesvědčím, že jsme opravdu dobří a potřební, tak vy mě ten dar nedáte. To znamená, to jsou individuální dárci, a to jsou institucionální dárci, a ten v uvozovkách neziskový trh, to že se někdo udrží na trhu, že opravdu někdo dostává peníze, od někoho, případně, že si vygruntuje něco podle plus mínus transparentních pravidel, tak to já беру jako úplně stejný filtr, přinejmenším stejný filtr, a je to podle mě obtížnější než dostávat hlasy od voličů. (FVN 2020 14 NGO, §. 32)

Ovšem vznikající topologie se nevyčerpává neziskovým sektorem (což je stále jedna z jurisdikcí), nebo ani dokonce ne občanskou společností, do debat jsou přizýváni státní aktéři i akademičtí, nejčastěji aktéři, které jsem nazvala jako superaktéry. Tudíž nová topologie nevzniká jako zastupování démos – lidu. V tom se znovu připomíná problém určit formální zodpovědnost vznikající topologie. Ale spíše jako zastupování těch, kteří se v debatách nacházejí – opět tradiční jurisdikce nehrají takovou legitimizační roli. Jak už bylo poznamenáno, aktéři pocházejí z různých jurisdikcí, ale nová topologie žádnou jurisdikcí není. Legitimizace se budují mnohem více na hodnotových idejích, na konsensu, sdílení hodnot, na hodnotném vědění (reálná data, empirické výzkumy...) a na efektivním manažerském zvládnutí.

T: podle čeho si vybíráte? Nebo je nějaké kritérium, jako s kým jít do toho partnerství, nebo ne?

R: Tak určitě jsou různé formy partnerství. Buď se budeme bavit o nějakém širším partnerství, tak já asi jako stojím o nějakou úplně základní minimálně jako hodnotovou blízkost, neříkám, že to musíme vidět všechno stejně, ale jako základní hodnotovou blízkost jako velmi stojím i v rámci nějakých třeba širších jako diskuzí a širších setkání. Hodně věřím i na to, že je důležitý být jako otevřený a snažit se postupně přibližovat než se stýkat jenom s těmi, kteří to mají stejně jako já a nedej bože vytrvale bojovat proti těm, kteří to stejně nemají. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 10)

T: A kdybyste si měl vybírat třeba spolupracovníky do neziskové organizace, tak by to bylo něco s tím expertstvím nebo s věděním?

R: Jo, bylo by pro mě důležité určitě zase nějaké hodnotové zakotvení, pochopit, jaký ten člověk má potenciál, nějakou specifickou expertizu, dovednosti a rozumět tomu, jak to může dobře doplnit tu skladbu toho našeho týmu v tom, že ten člověk přináší něco, co my prostě potřebujeme jak v úrovni jako kompetencí, zkušeností, znalostí, tak i jako nějakého naturelu, osobnostních charakteristik a tak. Aby to dohromady nějak dobře ladilo a bude nějak specificky přínosný v té oblasti, kterou potřebujeme třeba posílit. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 10)

Inspirace a obdiv efektivity v byznysové sféře byl v rozhovorech se superaktéry silný, především v termínech racionálního manažerského řízení, což je prvek, který se nejvíce obracel *proti* státním strukturám, které jsou dle respondentů neefektivní, pomalé a protknuté byrokratickými brzdami.

R: Byla obrovská snaha těch konkrétních lidí vlastně to udělat dobře. Ale chyběla tam jako kdyby ta zkušenost a díky tomu, že já jsem vlastně předtím i hodně dělal v tom vzdělávání jako v byznysu, tak jsem se potkával s lidmi, kteří tam byl lektorské špičky na různé věci, jako management řízení, na komunikaci a podobné věci, takže jsem věděl, jak ty věci třeba nastavit, tak, aby to fungovalo, protože to je nějaká zkušenost, ale v té státní sféře tady to vůbec nebylo. (FVN 2019 08 GOV, NGO, PRIV: 9)

R: Což jako vnímám že je ten problém toho, že lidi, který se vlastně v tom vzdělávání pohybují, nemají možnost nebo neprošli něčím, co by je dostalo ještě mimo tu oblast vzdělávání. A tady tu možnost, že jsem se pohyboval v nějakém byznys prostředí, byť to bylo ve vzdělávání, to, že jsem se dostal k oblastem jako sociálně-environmentální a jak se to tam řeší a s lidmi, který to řešili, tak dokážu vtahovat do té oblasti jiné přístupy, než jsou tam obvyklé. (FVN 2019 08 GOV, NGO, PRIV: 14)

Zároveň se ale celebruje přirozenost celého procesu, přiznává se náhoda, a fakt, že se vlastně všichni znají. V obdivovaném manažerském řízení například zcela chyběl standardní proces výběrového řízení pro nové spolupracovníky – vše se odehrávalo v procesu „přizvání“.

T: Ale jak vnímáte tuhle roli konzultanta?

R: Ahh..., já nevím, jestli... To je vždycky jako, dostat se do nějakého tohohle expertního týmu jako konzultant, je na jednu stranu čest, na druhou stranu je otázka, možná, já nevím, náhody, nebo toho, že si vás někdo všimne nebo že vlastně znáte někoho, kdo se podílí na těchto věcech. (FVN 2019 15 GOV, ACAD, PUB: 9)

R: Myslím si, že se někdy přeceňuje role toho rozumu, jak se věci vyvíjejí, často to je opravdu spontánní věc nějaké nabídky, poptávky, co se zrovna vyvine, jaký projekt vyjde, jaký nevyjde. Lidé nabízejí různé kapacity, různé schopnosti, žádá se o různé projekty. Některé projekty vyjdou, některé nevyjdou a pak nějak se to přirozeně, někdo odejde, jo. Neřekl bych, že to byla úplně nějaká jednoznačná politika v tom, že usilujeme o lidi s nějakou kompetencí. Možná s tím, že ty lidi jsou spíš... mají kompetence řekněme jako nadhled. (FVN 2019 05 ACAD, GOV: 6)

R: Těch setkání jsme udělali už asi pět, jednou za rok pro Českou republiku – my tomu říkáme "parta, co spolu mluví", pro takovou tu bublinu lidí, kteří z nějakého narativu nám příbuzného nahlížejí na tu vzdělávací politiku a vůbec na vzdělávání a takže nějaká výšeč neziskovek, který přinášej nějaký řešení pozitivní a nějaké osobnosti, které vyčnívají z té veřejné debaty, takže ty vždycky seznáme a je z toho pestrá směsice a vždycky spolu debatujeme na nějaké téma. (FVN 2020 14 NGO, §. 4)

Legitimita byla v rozhovorech budována odkazy na ideu participativní demokracie. Respondenti vyjadřovali úsilí přizvat opravdu variabilitu aktérů, včetně kritiků, tak se validovaly jak dokumenty, tak debaty.

R: Audit vychází každý rok, dostává několik oponentů, bylo jich tuším 13 v posledním roce. Ta skupina oponentů je složená z akademiků, zástupců politické scény, vesměs jako bývalých a jiných politiků či vysoce postavených úředníků v oblasti řízení vzdělávacího systému a zástupců byznysu, o kterých víme, že se třeba tomu tématu věnují a zajímá je. Tak, aby ta oponentura řekněme měla více úhlů, je to skutečně snaha to validizovat. Že takhle to může být označeno za ten výpotek neziskové organizace, který nemá žádnou legitimní povahu. Tím pádem se nám daří poukazovat na to, že na něčem je shoda, na něčem naopak shoda není, což se tam snažíme teda ukazovat. (FVN 2019 11 NGO: 7)

Ovšem respondenti tematizovali také roli falešných expertů, nekonsensuálních aktérů, jež vlastně brání vzniku dohody, konsenzu – společenské smlouvy (jak ještě uvidíme v podkapitole 4.3.9. o dokumentech). Cílem tohoto projektu je totiž sdílení hodnot:

T: takže vy, když v těch vašich aktivitách se snažíte plánovat, tak plánujete tu spolupráci tedy, jak jste říkal?

R: Spolupráci a pak možná i takový to, tu péči o nějaké hodnoty. Já vlastně trochu jakoby vycházím z nějakých univerzálních lidských opravdu tedy práv a potřeb a dá se jako tušit, že se to moc nemění za tu dobu vývoje lidstva. [...] To mám jako pocit, že, že ta vize vlastně může být možná opřená o hodnoty daleko spíš, než o nějaký konkrétní detaily toho, jak to jako bude, protože to fakt nevíme, nemůžeme to vědět a musíme opravdu jako pružně reflektovat, kam jdeme, jestli pořád jako k těm hodnotám směřujeme nebo naopak se od nich odkláníme a jak třeba ty konkrétní opatření jsou buď v souladu nebo v protikladu a jestli je třeba nemusíme redizajnovat, jestli fakt mluvíme se všema, jestli fakt plánujeme se všema a tak. Jestli pracujeme s tím dobrým, co už třeba bylo vyzkoumáno, změřeno, zanalyzováno a jestli i tady jsme ochotní k nějaký kritický úvaze. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 9)

Ovšem v případě, že když s někým hodnoty nesdílí, tak jej prostě nepřizvou.

R: A mě ještě oslovili z [jméno časopisu], kde se ptali na to, jestli plánujeme spolupracovat s [jméno asociace] a [jméno asociace] a já jsem tam psal, že jako s [jméno asociace] pravděpodobně ne, protože jsme za prvé nebyli jimi osloveni a za druhé oni prostě, jako to je... jedou totální dogma jako, šílenosti prostě. Jako koncepční návrhy podložený daty neexistují. No prostě obecně jako ta komunikace... fakt jako to nejsou lidi, se kterými bychom chtěli spolupracovat. (FVN 2019 01 NGO: 12)

R: Přiznám se, že třeba osobně některé aktéry diskuse prostě nepovažuji za dostatečně jaksi konsensuální a přínosné k tomu, abychom je k tomu zvali. Protože z dlouhodobé zkušenosti vím, že cílem není vést diskusi, ale bránit třeba nějaký konkrétní postoj za každou cenu a v tom okamžiku ale mi to přestává dávat smysl. Tam, máme názorové oponenty. (FVN 2019 11: 9)

R: Ale je zároveň prostě tam snaha najít minimálně konsensus na něčem, jo, je to konstruktivní. Jo, prostě zvát k tomu někoho, jehož cílem je vlastně jenom militantně a agresivně hájit pozici nějaké zájmové skupiny, prostě k tomu nás nic nevede. Takže vlastně před, před, před tím výběrem je snaha zhodnotit i přínos těch jednotlivých aktérů, což si myslím, že těch, kteří jsou třeba těmi posledními oponenty, tak si myslím, že se dá dost těžko zpochybnit, že by ti lidé jednak neměli legitimitu, neměli dostatečné vzdělání či zkušenost a že by nepřispívali, naopak je tam snaha přispívat, jo, jsou konsensuální. (tamtéž)

Organizační praktiky tak v nové topologie fungují spíše „na přizvání“, a to je závislé na jakýchsi hodnotových a personálních hlediscích.

R: Jo, já jenom ještě doplním, jak jste říkala o tom oslovování partnerů, že my jsme vlastně, my jsme skoro jako žádný partnery neoslovovali, oni všichni oslovili nás. Jakoby dneska už jdu a támhle vlastně se skoro s každým známe a občas někoho oslovíme, dnes jako vlastně spíš prostě jako finančně, jako třeba hledání finančních partnerů. Ale vlastně i finanční partneři začali oslovovat nás. A to je vlastně jako příjemný, když najednou člověku napíše nějaká nadace: „My vám chceme dát peníze, pojďme se domluvit“. (FVN 2019 03 NGO: 8)

Takové přizývání funguje recipročně, a ukazuje právě na vznikající legitimizační topografii, která stabilizuje určitý druh aktérů a vědění jako patřičného a nepatřičného. Následuje citace jiného aktéra, ve které se odkazuje přímo na předešlé citované neziskové organizace:

To jsme třeba velmi uvítali, když se objevila [jméno neziskové organizace] anebo [jméno neziskové organizace], protože jsme měli jako koho vytáhnout, oslovit, kdo měl teda tu ambici, protože normálně přijít na pedák a říct studentům: „Hele, my děláme kulatý stůl, nechtěl bys nám k tomu něco říct?“ Tak se vyděsí a zdrhne. A tady najednou jsme měli nějakou možnost. (FVN 2019 06 NGO, PUB: 6)

Další příklad:

T: Jestli jste byl osloven a jak?

R: To jsem byl osloven, no.

T: A nevzpomenete si na základě čeho? Jako jaký byly ty jakoby vaše charakteristiky, že jako jestli byly vyřčené vůbec.

R: Helejte, to já nevím, to se zeptejte editora knihy, jo? Já nevím, proč mě oslovili. To oni mi taky ani neříkali. Oni, když vás oslovují, tak říkají, že jste skvělý a že by chtěli příspěvek a tím to tak končí. Rovnou, že něco četli nebo co. Tak to nevím, to se fakt musíte zeptat tady.

T: Dobře, já se ho zeptám. (FVN 2019 07 PRIV, NGO, PUB: 5)

V mnoha případech se takové přizývání obhajovalo poukazem, že odborníků, kteří rozumněji veřejné vzdělávací politice je málo a také, že veřejné vystupování je pro některé aktéry bariérou.

R: Chápu, že Česká republika je malá, že vlastně zdroje řekněme akademické jsou taky omezené, ale vůbec jako vlastně nevznikla do dneška nějaká širší akademická struktura, která by se zabývala tak důležitým problémem, jako je vzdělávací politika, což se domnívám, že je velká chyba.

Možná, že právě to je ten důvod, proč [jméno neziskové organizace] má úspěch v uvozovkách v tom, že vlastně se mu daří možná tady tuhle mezeru zaplňovat, byť si neděláme vůbec nárok na to, že bychom naplňovali nějak akademické standardy. (FVN 2019 11 NGO: 6)

R: Jednak je expert z hlediska teda té akademické sféry a pak je expert v tom veřejném prostoru. A jeden z těch důvodů je, že v tom ti experti z té akademické sféry vlastně neexistují. Což na příklad v politologii už tak není. Prostě v televizi ke kdečemu vystupuje nějaký politolog, a to je zpravidla prostě docent politologie nebo profesor politologie nebo aspoň vyučující politologie na nějaký vysoký škole. V tom vzdělávání něco takového není. Prostě ti lidé na vysokých školách na těch pedagogických fakultách jsou tak absolutně nepoužitelní. Prostě zejména na těch pedagogických fakultách se v těch předchozích letech zkoncentrovala prostě druhá nebo třetí liga lidí a ty se z opatrnosti teda k ničemu nevyjadřují, protože oni to celkem sami o sobě dobře tuší a mají strach, že řeknou nějakou pitomost. (FVN 2019 07 PRIV, NGO, PUB: 11)

Nová topologie vzniká na troskách státu a akademie, je legitimizována v pojmech občanské společnosti, ale kdo z ní může být aktérem závisí do značné míry na hodnotách a známostech.

4.3.9 Tvorba normativních dokumentů – k čemu je dobrý a co dělá?

V předchozích podkapitolách jsme viděli, jak se vytváří nová struktura – nová topologie, která má za obsah projekt, který propojuje morální a racionální dimenzi (infrastructural ordering project (Harvey 2012, s. 77)). Ovšem nejedná se o novou sociální univerzální logiku, ale o procesuální jev, který se vyvíjí a mění.⁷⁸ Těmi událostmi, které nesou dědictví v tomto případě, jsou dokumenty – ty pořádají a dávají své aktéry dohromady své experty, své evaluátory, své hodnoty a cíle vzdělávání. Mají „za sebou“ dlouhé debaty, vyjednávání a přizývání aktérů. Tato podkapitola se proto bude věnovat tomu, jak tvorba dokumentů umožnila uspořádat novou topologii, na troskách (erodovaných či odpojených strukturách) státu a akademie) například tak, že byly sezvané nějaké expertní rady – padlo rozhodnutí mít nějaké připomínkové řízení – tedy tvorba dokumentu „přizvala“ své aktéry.

Většina dokumentů, které jsem analyzovala v kapitole 4.1. se v rozhovorech objevila také – buď přímou konfrontací tazatelky, nebo samotnými respondenty a některé další normativní dokumenty byly jimi zmiňovány navíc. Pracovní chaotičnost a náročnost byla popisovaná aktéry ze všech jurisdikcí. Autorizovaní aktéři ale náročnost vyjednávat obsah svých normativní dokumentů nepovažovali za tak pozitivní příležitost k debatě jako superaktéři a

⁷⁸ Jak to popsal Abbott: „In processualist views, by contrast, the many internal boundaries of social life are perpetually changing. Institutions and social groups are not fixed beings that can succeed one another, but lineages of events strung together over time, to which new things are always being bound, and from which old things are always being detached.“ (Abbott 2016b, s. 202)

ostatní respondenti. Ve všech rozhovorech nicméně bylo patrné, že to byly právě dokumenty (spolu s veřejnými debatami), které spojovaly aktéry dohromady, že to byly ty události, které nesly dědictví toho, kdo je aktérem, expertem.

R: A vzešlo z toho právě to pozvání do té pracovní skupiny k tomu novému strategickému plánu [název výchovy] Vlastně tady z té komunikace vzešlo i to pozvání do... nejdřív pozvání k připomínkování politiky [jméno dokumentu] a vlastně doplnění tam té kapitoly o vzdělávání, která tam taky chyběla. A na základě toho ještě dál pozvání do té rady kontrolní skupiny spíš než pracovní skupiny. Tak a pak vlastně na základě toho třeba ale i vzešlo to, že nás oslovil Národní institut dalšího vzdělávání, jestli nechceme uspořádat seminář pro učitele. Vzešlo z toho třeba i to i spolupráce s jednou paní z Národního ústavu pro vzdělávání, která nám dala možnost v rámci standardů, které pro učitele vytvářela vytvořit dvě vlastně vzdělávací aktivity, které neměly jakoby tradiční vzor, který se v těch standardech objevoval, ale měly tam prostě trochu jiný pohled a využívaly právě jakoby vlastně nová témata. (FVN 2019 02 NGO: 8-9)

V odpovědích se odkrývalo, jak tvorba dokumentu pořádala jak své aktéry, tak také to, co tyto dokumenty měly zajistit. Respondenti popisovali, jak vlastně tvorba dokumentu stabilizuje vztahy v topologii, ale nikoliv nutně vztahy v organizaci (ať státní či neziskové). Rozhovory ukázaly, že normativní dokument v nové topologii není plán – projekt, tak jak si ho představuje moderní idea plánování, ale nová společenská smlouva, která má zajistit dohodu nad základními hodnotami – tedy spíš nový Grand Project. Velký příběh, ovšem ne tentokrát mytický příběh herojů, ale heroický příběh hodnot a dat tedy idejí a proměnných.⁷⁹

R: Já dělám taky strategii [název dokumentu] České republiky a teď právě třeba v tom [jméno organizace], což je nezisková organizace, se snažíme s několika dalšími hlavními vlastně nadacemi v České republice připravit něco, co jsme nazývali systémová změna vzdělávání. Teď to trochu skromněji nazýváme sdílené hodnoty. (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 1)

R: A máme spousty dat o tom, že i ta společnost vytváří takové politiky, které jsou ustavené na nějaké sociální kohezi, solidaritě a spolupráci. Takže ta společnost je zdravější a stabilnější a líp odolává různým výzvám a změnám. Máme vědecké poznatky o tom, že když vyrůstáme v atmosféře strachu, tak nemůžeme být tvořiví a nemůžeme dostatečně naplnit svůj potenciál lidský, vzdělávací, sociální. Tudíž je fajn se starat o to, v jaké žijeme atmosféře, jakou vytváříme kulturu, jestli tu kulturu spolupráce solidarity, kreativity, růstu anebo kulturu nějakého jako opravdu velmi jako úzkého výkonu, tlaku stresu, strachu, zavírání se. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD: 9)

⁷⁹ podobně: „stories of variables“ in: Abbott 2016b; Lindblad et al. 2018; Hacking 1992; De Santos 2009).

R: Ale to, jak jsme se jako sami vnímali v té roli, tak se hodně vyvíjelo od nějaké na začátku víc prostě jako studentské nějaké jako expertnější, ale ne ve smyslu, že člověk jako je profesor a dělal třicet let výzkum vzdělávání, ale ve smyslu, že ta naše znalost nevychází jenom z individuální činnosti jednoho, nebo několika studentů, což nebyla ani na začátku. Ale na začátku to bylo, byla trochu jako víc o ní. A postupem času mín a mín. Nebo víc a víc se k tomu přidávalo nějaké, nechci říct úplně jako objektivnější vědění, ale jako vědění založené na nějakých větších datech, na nějakém hlubším poznání, který přesahuje vlastní zkušenost jednotlivce. (FVN 2019 03 NGO: 2)

R: To jsem nikde jinde nezažil, všechny strategie, ať to je na papíru, ale ať můžeme pracovat... a tady opravdu máme možnost o tom nejenom teda jako v té skupině, ale pokud děláme nějaké ještě focus group, když bych to nazval expertní rady, kde si na tu danou problematiku vytáhneme zpravidla univerzitní odborníky, lidi z nějakých svazů průmyslu a obchodu, z ministerstev a s nimi jako ještě konfrontujeme, jestli nám tam něco neuniklo. Takže to je ten nejlepší způsob, jak to dneska jako participativně demokraticky, ale zároveň socioexpertně, založené na výzkumech, dělat. To máme vždycky analytika, mezi těmi jednáními, vždycky si ty výzkumy necháváme zpracovávat, ne, ale ty řešerše, než začneme zjišťovat, co na takovou otázku, kterou jsme tam dostali, říká výzkum a na základě toho to vlastně stavět. A to jsem nikde jinde zatím nezažil takovou situaci. Takže si myslím, že spíš to je tak, že to dřív prostě takhle nikde jinde nebylo. (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 11)

V těchto citacích vidíme ilustraci toho, jak se propojuje určitým způsobem chápání expertíza s hodnotami. Expertíza, nezávislá, objektivní, která ukáže jasně, jaké jsou hodnoty, jak jsme viděli v kapitole 4.1. o režimech vědění. Tedy jakési morálně-racionální projektování v destabilizovaném státě, jehož cílem není prováděcí projekt ale projekt společnosti.

Tyto dokumenty nebyly jenom určitými technologiemi, jak zanést nějaké reprezentace, ale tyto dokumenty byly také prezentace – prezentovaly, uváděly v chod společenskou smlouvu těch, kteří se jeho tvorby účastnili a fungují jako dědictví pro další aktivity aktérů včetně tvorby dalších dokumentů. Na základě výsledků analýzy rozhovorů lze interpretovat, že normativní dokumenty se v nové topologii stávají sociomateriálními uzly, ve kterých se stabilizují aktérské pozice a režimy vědění. V kapitole 4.1. o režimech vědění jsem ukázala, jak dokumenty stabilizují patřičné cíle, problémy, řešení a vědění, v rozhovorech se osvětlila jejich ontologizující role, ale nikoliv organizací (autorizovaných i neautorizovaných), ale sociomateriálních uzlů, které jsou hlavní bázi nově vznikající topologie. Tato topologie nevzniká jako organizace ale jako „sítování“ – společenská smlouva – ovšem jenom těch, kteří se na ní podílejí.

4.3.10 Závěr k legitimizačním praktikám v individuálních výpovědích

V předchozích pasážích jsem se snažila ukázat, jak vzniká nový legitimizační časoprostor, který je v určitých vztazích k tradičním legitimizačním jurisdikcím, ale který je zároveň z různých důvodů nedostupný některým aktérům, jejichž participativní pozice se do těchto nových časoprostorů nepropisuje. To co, v takovém procesu vznikání nových časoprostorů hrozí je, že z některých aktérů se stanou objekty (což bude diskutováno v kapitole 5.2. o vztazích k publiku).

Tato nová legitimizační topologie je vytvářena ve vztahu ke státu, k pojetí občanské společnosti a pojetí vědění. Vytváří se struktura, která je flexibilnější, více spojuje slova a skutky což z ní vytváří akční zónu, kde se rozhodují ideje i činy v těch oblastech, kde eroduje stát (ztráta časové suverenity a „fast policy“), ovšem stát není suplován státními formami ale občanskými (ve smyslu rozdílu soukromě-veřejné, což bude ještě rozvedeno). Takto má nová struktura efekt státu, ale státem není.

Dále, díky tomu, že v této topologii jde o morálně-racionální projekt, může být problematická premisa, jak naznačují (Lavalette a Ferguson 2007) v případě americké situace, že „občanská společnost je lepší než státní struktury. Je lepší dát peníze k použití přímo Oxfamu než vládě, dokonce volené vládě. V praxi jsou neziskové organizace součástí privatizace světa. Státní agenda je privatizována a neziskové organizace nejsou nyní zodpovědné nikomu kromě dárců.“ (Lavalette a Ferguson 2007, s. 455). Formálně jsou sice České neziskové organizace zodpovědné pouze dárcům a jejich jurisdikce je privátní, což znamená, že nejsou nijak demokraticky odvolatelní, a také tento fakt byl některými autorizovanými aktéry zmiňován. Nicméně ve svých výpovědích zejména neautorizovaní aktéři a superaktéři popisovali silnou závislost své činnosti na morálních kritériích (viz podkapitola 4.3.4.). I navenek se aktéři zejména z neziskové sféry legitimizovali v morálních termínech demokracie a hodnot. Ze vztahového hlediska tak je zodpovědnost superaktérů osobní a závisí na jejich osobních morálních kvalitách (jsou hodní, jak bylo několikrát poznamenáno v rozhovorech). Ovšem zde nejde o to, jaké morální kvality mají ti kteří aktéři, ale o rozkrytí asymetrických vztahů, které vznikají rozvojem nové topologie, ve které mohou některé exklusivní vztahy sílit a být čím dál tím více exekutivní. Vzniká spíše vlastní topologie, jež není disciplinovaná tradičními zodpovědnostmi (politickými a akademickými) a že tak vzniká nová elita, nikoliv mocenská, ale legitimizační – ve smyslu odpoutaných prostorů, nepodléhající logice disciplín, ačkoliv s nimi musí být ve vztahu.

Nicméně, ve výpovědích superaktérů se ale odkrylo uvědomění určitého nebezpečí, které může nastat, uznává se konfliktní povaha společenských vztahů a vývojová perspektiva. Rozhodně se neuvažuje o nějaké dokonalé společnosti, která by se již nevyvíjela. Nicméně je to v souladu s idejí občanské společnosti, ve které se logicky nachází také byznysové zájmy:

R: Ale jako říkám, to je skutečně potřeba neustále zohledňovat a ty firmy to nedělají filantropicky. Takže ten cíl aspoň tak, jak já ho vnímám, je prostě připravit tu společnost na to, aby mohla využívat ty jejich produkty, jako je zcela jako jednoznačné, ale dneska už to prostě je tak sofistikované, že skutečně to není, tak že by vám prodávali ty produkty, ale připravují si prostředí, ve kterém vlastně se budou ty jejich produkty lépe prodávat a obráceně, třeba lobují za to, aby, aby ten vzdělávací systém produkoval absolventy, kteří budou u nich ve firmě jako uplatnitelný, což je prostě zcela legitimní jako, jo. (FVN 2019 04 GOV, NGO, PRIV: 9)

T: v rozhovorech se mi ukazuje, že to hodně asi závisí na osobnosti těch jednotlivých lidí a když to teda přeženu, na té „hodné“ straně. Lidé, co zakládají [jméno fondu], říkali, že je skvělé že ti jednotliví partneři, ačkoliv za nimi stojí velký byznys, osobně opravdu je zajímavá to vzdělávání a dokážou se upozadit. A to vlastně bylo i v jejich programovém prohlášení, že dokážou upozadit ten vlastní byznys. A teď moje otázka, jak tohle opravdu závisí na tom osobnostním založení těch lidí. Jak, jako co když by náhodou nebyli takhle hodní? Jako nevnímali byste to jakoby hrozbu, takhle vstup toho ziskového sektoru?

R: Jako jasně, no. Já mám pocit, že pro tuto spolupráci byla opravdu strašně dobře odpracovaná ta přípravná fáze, kdy se opravdu ladila i nějaká etická pravidla té spolupráce, společné cíle, společné principy, o které chceme pečovat, do kterých ty zdroje chceme vkládat. Ale máte pravdu, že kdyby se jako podobnou filozofií nebo na podobný bázi propojilo sedm firem, které se rozhodnou s podobným principem kolektivního dopadu působit naopak destruktivně nebo čistě třeba opravdu prosazovat nějaké vlastní byznysové zájmy v tom vzdělávání, to by mohlo být nebezpečné, to s vámi souhlasím. Ale to mi vlastně přijde, že se děje celou dobu. Že celou dobu ta aktivita může být jak dobrá, prospěšná, konstruktivní, tak i destruktivní. Ještě furt se to nějak vyvažuje a doufá, že bude víc těch jako dobrých činitelů a víc té dobré vůle než té nějaké narcistní, nezodpovědné, destruktivní. Vlastně to možná není novinka, ale máte pravdu, že jako jasně, že kdyby tady jako s podobně masivní podporou vylezly nějaké opravdu fakt nebezpečné zájmy, takže by bylo potřeba na to možná zase s podobně masivní podporou reagovat a nějak se to snažit rychle vyvážit a limitovat. (FVN 2019 13 GOV, NGO, ACAD :5)

...

Zajímavé je, že v českém kontextu nová akceschopná legitimizační topologie vzniká na troskách státu, a ne jako kritika příliš silného státu, což je v zahraničním výzkumu naopak

(například Wilkins 2012; Anderson a Donchik 2016). Oproti badatelům ze zemí, jejichž trajektorie vedla k záměrným státním intervencím směrem k „neoliberalizaci“ legitimizací vzdělávacích změn (Anderson a Donchik 2016; Grimaldi 2013; Gulson a Webb 2015), český případ ukazuje na svébytnou dynamiku legitimizačního prostředí zejména ve velmi komplexním vztahu ke státu. Většina zahraničních studií kritizuje přílišně se neoliberalizující státní sféru, která nějak narušuje jednání tradičních aktérů (Apple 2005; Torrance 2015; Anderson a Donchik 2016) a popisují rezistenci občanského sektoru tomuto vlivu (Hill 2003; Wilkins 2012). Ovšem v českém případě je to především občanský sektor, který volá po větší efektivitě státního managementu, evidence-based politikách, propojení se ziskovým sektorem a dalších opatřeních, jež sémanticky spadají do neoliberálního slovníku (Kaščák a Pupala 2012b). Nicméně předkládaná práce nehledá „viníky“, ale vztahy, a jak bude poukázáno v Doslovu, velký vliv mělo především to, co nazývám institucionalizovaným zklamáním státem.

5 LEGITIMIZAČNÍ EKOLOGIE V SOUČASNÉM ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ – napříč terény

Po třech kapitolách, které se věnovaly jednotlivým terénům, se nyní zaměřím na témata, která budu diskutovat napříč všemi terény. Jak jsme již několikrát viděli, nelze legitimační vztahy předpokládat pouze v jednom terénu, předurčenou doménu nemají. V předchozích kapitolách jsem se snažila ukázat, že současná legitimační ekologie vzniká jako prostor, kde se propojují rozpadající se tradiční jurisdikce a vznikají nové flexibilnější struktury, a to v různých vztazích vůči těmto tradičnějším strukturám, například opozičním i využívajícím, nahrazujícím i rozvíjejícím. Pokusila jsem se ukázat, že legitimační praktiky, režimy vědění, aktérské pozice se ustavují ve vztahu k novým a tradičnějším prostorům a ztrácejí tak mnoho ze své dřívější jednoznačnosti.

Proto také nelze hovořit o nějakém *boji* občanské společnosti proti posttotalitnímu myšlení (ačkoliv je to někdy tak některými respondenty rámováno), či o systematickém oslabování státu neziskovým sektorem – naopak, neziskový sektor v mnoha ohledech zachraňuje český vzdělávací systém. Nová legitimační topologie se rozvíjí v uzlech debat a uzlech spolupráce na dokumentech, které mají ambice být novými společenskými smlouvami. Zde se nabízí otázka, proč jsou ale tradiční jurisdikce tak erodované – bohužel to ale není předmětem této práce, nicméně tato problematika ve vztahu k tématu této dizertace (a pouze k němu) bude diskutována v poslední diskusní kapitole 5.3. o proměně politična.

Jak bylo poukázáno výše, obsahem nově vznikající infrastruktury je morálně-racionální projekt, který zdůrazňuje svobodu a uschopněnost jednání, hodnoty i efektivitu. Nepodléhá tradičním disciplínám a zodpovědnostem. Kriticky, aniž by sociolog mohl hodnotit hodnoty, se lze vyjádřit pouze k možným nebezpečím tohoto projektu a topologie, která kolem něj vzniká. Ve smyslu kritického výzkumu, jak ho podal Boltanski (Boltanski 2008, 2011) a v sociologii vzdělávání Popkewitz (Popkewitz et al. 2017; Wirthová 2019c), smyslu, že jde proti tradiční kritické sociologii „demaskování“ zájmů dominujících totalitářů (kapitoly 2.2.3, 2.3.4, 3.2), lze ovšem ukázat, jak samozřejmost není samozřejmá a ukázat jaké vztahy a jak výhodné vznikají. Možná nebezpečí a poukazy k nesamozřejmosti jsou následovné: Poukaz k „nedisciplinovanosti“ v obou významech (akademickém i státně správním), k nebezpečí, že se z topologie stane mašinerie (Knorr Cetina 1999; Lavalette a Ferguson 2007), a k systémovému vyloučení některých aktérských pozic a závislost na individuálních osobnostních hodnotách několika jednotlivců. V následujících pasážích se budu věnovat diskusi výsledků výzkumu ve vztahu k zahraniční reflexi těchto fenoménů a ve vztahu k možným asymetrickým vztahům.

Jedná se o diskusi role expertízy a experta, (ne)výhodných vztahů aktéra a publika a proměn politična a destatizace.

5.1 Expert a expertní vědění: identita nebo pozice

*„Vychvalují totiž poslušnost, kterou nepřikazuje
žádná tvář“ (Levinas 1997, s. 266)*

V této podkapitole se budu věnovat aktérské pozici experta a pojetí expertního vědění a jeho vlivu. Role vědění byla ve všech zkoumaných případech signifikantní. Ať v určitém pojetí expertízy a experta v případě režimů vědění, v případě vzorců aktérství, kdy vědění určovalo pozici možnosti legitimizačního (ospravedlňujícího i kritizujícího) jednání, tak i v případě fenoménu suplování státu, které se otevírá právě díky „absenci vědění“. Vědění tedy bylo aktéry identifikováno jako nedostatečné nebo absentující nebo irrelevantní (v případě učitelů a politiků).

Výzkum poukázal na trend, kdy expertní režim zdůvodňování vytváří čím dál tím více jiné aktérské koalice, než je tradiční dichotomie autorizovaný / neautorizovaný tvůrce politiky. Tento trend propisuje určité důsledky do dalších vztahových „partnerů“ a vzniká tak zajímavý rozdíl mezi tradičními jurisdikcemi a novými topologiemi: tím, jak určité pozice byly v nových topologiích vnímané jako nekompetentní (učitelé, politici), tím se „neexpertní“ pozice propisovala zpětně do topografie státní správy a učitelské profese – tyto zavedené jurisdikce se ocitají ve vztahu k určitým způsobem pojaté expertíze čím dál tím více uzavřené, kdežto topologie experta, který je mimo tradiční hranice se čím dál tím více otevírá. Tento nález se vztahuje k jevu, který na obecnější rovině popsali již (Sheller a Urry 2006). Je to relacionistický argument, že totiž jakákoliv mobilita spoluvytváří stabilitu, že možnost mobility stojí na existenci stabilních míst. Takto by v české legitimizační ekologii mobilní expertní sítě jaksí využívaly znehybnělé a aktivně znehybňovaly tradiční jurisdikce. Ovšem, jak jsme viděli, tak to není, vztahy jsou mnohem komplexnější a v českém případě lze hovořit o variabilitě vztahů vůči státu i privátnímu sektoru, nikoli pouze o „znehybňující“; jsou zde patrné vztahy i odporující a především: rozvíjející „state effect“.

Role a pojetí expertního vědění je v tomto „efektu státu“ značná. Pro plné porozumění, je ale nutné připomenout, že se v této práci expertní vědění nepojímá hodnotově a esencialisticky, nejde tedy o to být proti expertíze a říkat, že věda nemá pravdu (jako v případě klimatické změny apod.) ani to neznamená vzbuzovat nedůvěru vůči expertíze, jak bylo popsáno v případě Brexitu (Fuller 2017). Jde o to upozornit na proměny, jež jsou dány změnou obsahu a pozice

expertního vědění, jak jsme viděli v teoretické části. Je několik zdrojů proměny této pozice – na úrovni produkce (neuniverzitní expertíza, komparativní data, absence konkrétní vědecké disciplíny, odmítání, ale nikoliv absence teorie, statistické metody) a na úrovni agregace (vyvlastnění autora, neslučitelnost s určitou, jedinou, profesí (učitelé) (Turner 2015)).

Expertní vědění, které je používáno a považováno za smysluplné v současné české vzdělávací legitimizační ekologii není nijak nutně vědění akademické a nespadá většinou pod žádnou tradiční vědeckou disciplínu, která se vzdělávání věnuje. Ani ve strategických dokumentech ani ve veřejných debatách všech zmíněných aktérů nikde nebylo v situacích legitimizování odkazováno na výzkumy pedagogiky, pedagogické psychologie, či sociologie výchovy a školy. Vědění pro legitimizaci (nikoliv nutně pro rozhodování) je agregováno především z transnacionálních srovnávacích dat (typicky data OECD), srovnávacích dat polo-univerzitních výzkumných pracovišť (typicky CERGE-EI).⁸⁰ To Souvisí také ale se současným tlakem na „aplikovaný“ výzkum (Holmwood a Balon 2018), který většinou ani nemá nějaké přiznané specifické epistemologické, teoretické a disciplinární zázemí. Tradiční výzkum ve vzdělávání se tak stává jaksi irrelevantní jako legitimizační praktika pro současnou vznikající legitimizační ekologii (ačkoliv akademický výzkum vytváří vlastní síť fungování a existence).

Kromě této dimenze jde také o to, jaké konsekvence tyto posuny mají. Mají totiž význam jak pro možné jednání zahrnutých aktérů a publik, tak pro konkrétní podobu legitimizačních praktik. Vznikají různé vztahově (a tedy nesnadno detekovatelné a rozpojitelné) nevýhodné pozice. Mohou zapříčiňovat nejen pouhé osobní újmy, ale i systémové křivdy, kdy je například ze selhávání obviněn někdo, kdo nemá tím samým obviněním na události a pozice vliv. To je popsáno v případě obviňování škol (Valentová 2013). Konkrétní praktiky, jak vědění intervenuje v aktérských pozicích jsme viděli v empirické kapitole 4.2. o vzorcích aktérství. Ovšem význam expertního vědění intervenuje v legitimizační ekologii ještě v jednom důležitém ohledu. Expertní vědění je předkládáno jako „samo hovořící“ (kapitola 4.1 o režimech vědění), je vytvářeno agregováním různých informací, nemá jednoho původce, což tak umožňuje důležitou legitimizační praktiku, a to je rekonfigurace – převádění objektu na adresanta, objektu v subjekt, kontext v mluvčího – jako je například „doba“, která něco vyžaduje, nebo „trh práce“, který nastavuje požadavky, či „technologické změny“, kterým se musíme přizpůsobit. Normativita se jeví jako sama vycházející z expertízy. Již Lyotard (a mnozí jiní) poukázali, že je nemožné vyvodit preskripci z deskripce (Lyotard 1998, odst. 166),

⁸⁰ Vztah neziskové sféry k akademickému prostředí a určitá vzájemná nedůvěra bude diskutována v kapitole 5.2. Vztahy k publiku.

ovšem je to možné učinit tímto převádějícím postupem, kdy se do pozice adresanta postaví objekt, o kterém se pak nepochybuje. Tímto způsobem takto pojatá expertíza umožňuje propojit morální program s tím racionálním, takto je možné takto pojatou expertízu napojit na jakékoliv hodnoty. Pozice, která ovládá vzdělávací expertízu, ovládá i současnou vzdělávací axiologii.

Vzhledem k relacionistickému pojetí, není cílem ani možností této práce určit, kdo je „pravým“ expertem. Výzkumná zjištění naznačují, že expertní vědění je takové, které není produkováno aktérem, který je využívá. To, co ví učitel, jakožto učitel, nebo politik jakožto politik není expertní vědění – expertní vědění je to externí, dodané „nezávislými“ experty. Ale nezávislý expert zpravidla toto vědění nevytváří, pouze ho agreguje z různých, výše popsanych zdrojů. Vzhledem k tomu, že teorie je od praxe neoddělitelná, je jasné, že určité (ovšem v tomto druhu agregovaných dat) explicitně neformulované teoretické předpoklady pohánějí i tyto „aplikované“ výzkumy. Sice přemýšlení o teorii můžou odhodit, ale rozhodně neodhazují teoretické předpoklady – takové vědění, plně kontrolované není – ani tvůrci samými, ani jeho publikem.

Potom se zdánlivě paradoxním jeví to, že tito aktéři, jak vyplynulo z rozhovorů, sami sebe za experty nepovažují – v rozhovorech se popisovali jako komentátoři, organizátoři, vizionáři, síťáři apod., ačkoliv do svých dokumentů pojem „expertní“ hojně zanášeli. Experti existují jako aktéřská vztahová pozice, k expertům je takto referováno, buď aktéry, nebo publikem, ale neexistují jako sebeuznaná skupina. Expert je, jak řekl jeden respondent, „mediální zkratka“, ze sociologického hlediska tedy funguje jako specifický legitimační marker. „Expert“ je oblíbená kategorie, kterou se dodává produktu (jakéhokoli druhu) solidnosti – je to marker, říkající: toto je expertní dokument, expertní tým, expertní rada, odborná rada složená z výzkumníků a expertů.... Ale tvůrci těchto artefaktů sami sebe takto neoznačili vůči publiku, kterým byla výzkumnice, nicméně toto označení používají pro publika jiná.

Kdo je tedy expert? Především to není „ne-expert“. Jak jsme viděli v empirických částech, expertství závisí na vztazích k „nevědění“. Takto se dostává do legitimační ekologie jako legitimní a patřičné vědění, to, které není osobní, příliš profesionalizované (pouze z jednoho úhlu jedné profese), příliš lokální, které je ale naopak standardizované, srovnatelné, aplikovatelné, ale také rychlé (nikoliv pomalé jako akademické vědění), jasné (nikoliv teoreticky náročné), a schopné přecházet přes různé kontexty. Stejně jako je klíčovou pozicí ve vznikající legitimační ekologii superaktér, tak je klíčovým věděním rychlá, mobilní, nekomplikovaná expertíza. Víme, že se expertní vědění obecně dostává v poslední době čím

dál tím více z područí univerzit (Abbott 2017), kde bylo možné ještě vést dialog, zda z expertízy lze dedukovat hodnoty. Nyní se spíše zdá, že expertní vědění získává svoji legitimitu tím, že není akademické, příliš subjektivní, příliš teoretické. Ovšem paradoxně, tím, jak se vyvazuje, stává se více moralizovaným než kdy dříve, lze jej využít pro jakékoliv hodnoty. V současné legitimační ekologii je to pozice a význam vědění, které konstituuje identitu experta. Experti existují totiž jako vnější marker pro publikum, marker, který legitimizuje jak své nositele, tak problémy, jež mají být řešeny. Problém expertízy je, jak je vidět, mnohem komplexnější a zasluhovat by zpracování nejen ve vztahu k legitimačním praktikám ve vzdělávání, na což zde ale bohužel není prostor⁸¹.

5.2 Vztahy k publiku

Dalším tématem přítomným napříč všemi tématy, na který je nyní potřeba poukázat, je velmi důležitý vztah, který zatím zůstával v pozadí a v různých částech byl spíše jen naznačován. Již dříve jsem napsala, že legitimize jsou veřejné události především tím, že mají veřejné publikum. Je třeba shrnout vzhledem k zde předloženému výzkumu, jací aktéři se v pozici publika nacházeli a čím bylo takové publikum „veřejné“. Dimenze publika se ukázala nejen jako velmi významný poziční element, ale také jako dimenze, která může měnit svůj obsah i místo.

5.2.1 Aktér bez publika? Multipublikum a pro koho je veřejná kvalifikace?

Nyní se zaměřím na vztahy k publiku⁸² u organizací, nejprve z pohledu tradičních jurisdikcí. Pokusím se ukázat, jak se tyto vztahy problematizovaly se vstupem organizace do nové vznikající topologie a zapojením se do legitimační ekologie; poté se zaměřím na pozici publika ve vznikající české legitimační ekologii.

Většina neziskových organizací, jejichž reprezentanti v rozhovorech participovali, začínala jako specifická organizace s vlastním a definovaným „cílovým publikem“ u kterého se očekávala partnerská participace.

⁸¹ Autorka se o takové pojednání pokusila a přednesla ho jako jeden z keynoteů na Hradeckých filosofických dnech (Wirthová 2018a)

⁸² Termín publikum je zde používán ve smyslu anglického „audience“ nikoliv „public“. Z teoretického hlediska, a i z empirických výsledků této práce nijak neplyne, že publikum je vždy veřejné. Naopak veřejnost a publikum se nemusejí krýt. Tímto také rozporuji Wikinovo pojetí mnoha „publics“ (Wilkins 2012) a domnívám se, že je namístě hovořit o mnoha „audiences“, ale jedné veřejnosti, jako místu, kde mohou být *všichni*.

T: Já bych se teď přesunula k vašemu publiku. [...] Vy jste říkal, že jste chtěli oslovit vlastně ty lidi, kteří by mohli tedy změnit nějak ten systém a že jste chtěli měnit vlastně ty podmínky pro všechny, ne pro jednoho učitele. Kdo teda, kdo tvořil, na koho jste cílili?

R: Úplně na začátku jsme cílili opravdu vyloženě na studenty pedagogických fakult v pedagogických oborech. My jsme prostě napsali tehdy prohlášení, které visí furt na stránkách z té doby. Tak to bylo adresované jim. A my jsme poměrně záhy pak zjistili, že tito lidé moc jako neslyší na takové prohlášení, nebo my jim to nejsme schopní doručit, nebo naši pozornost strhlo něco jiného prostě a dost jsme vlastně proměňovali to publikum. Jako proměňovali ve smyslu ne, že jsme se najednou orientovali úplně na někoho jiného, ale orientovali se víc na ty lidi...jenom na ty, kteří na to slyší, jsme se pak víc začali orientovat. Tedy na ty, co začali přicházet, na ty lidi, kteří chtěli tady něco podnikat. No a zároveň na nějakou specifickou složku odborné veřejnosti, aktivní veřejnosti, se kterou jsme vlastně komunikovali: „Hele, čau. My jsme tady, my děláme tohle, ve vztahu k těm fakultám, protože co tedy vlastně tak nějak jako tady chceme, nebo ve vztahu k nějakým jiným partnerům, jak nám můžete pomoci?“ A tak.

T: Tím pádem vlastně, jak jste říkal, že se na vás začali nabalovat lidi, že vám začali sami telefonovat, že jste byli pro ně zajímavý, to nebyli teda vyloženě jenom ti studenti těch pedagogických oborů?

R: Právě, že téměř vůbec. Jako, nebo ne téměř vůbec, ale mnohem, jako pokud jsme měli nějakou naivní představu, tak to byla, že vykopneme do světa [název organizace] a budou se hlásit davy studentů pedagogiky. Tak studenti pedagogiky se hlásili. Nebyli po davech, ale, ale jako byli. Ale s čím jsme jako extrémně jako vlastně nerozmýšleli, tak bylo, že prostě začali psát jako všechny možné organizace a jednotlivci a vlastně my jsme prvního prosince to odprezentovali na fakultě na nějaký akci. Druhého jsme spustili web a Facebook. A prostě během dvou dnů opravdu najednou psala spousta lidí a mně najednou prostě píše Ondřej Liška, že to je strašně skvělé a že se okamžitě musíme potkat a že vlastně tohle.... Říkám: „Aha, OK.“ No a prostě toto bylo velice rychlé a velmi rychle jsme byli na palubě těch aktérů, který se tomu v Česku věnují, přijatí tou komunitou. (FVN 2019 03 NGO: 7)

Z rozhovorů s představiteli neziskového sektoru a z analýzy aktérských vzorců lze interpretovat, že proces úspěšného fungování organizace závisí do značné míry na zapojení se do „komunity“ – legitimizační ekologie, čímž se ale problematizují jak vztahy k původnímu publiku, tak nakonec i samotný vliv organizace jakožto organizace (což se netýká individuálních veřejně kvalifikovaných členů organizace). V pasáži o režimech vědění a

vzorcích aktérství jsem se pokusila ukázat, které ideové obsahy jsou pro takovou pozici typické – expertíza a veřejná kvalifikace. Lze říci, že v procesu usídlování, etablování, prorůstání, zdomácnování a zachycování v sítích vztahů, se aktéři těchto organizací stávají součástí sítě, nebo dokonce uzlem vztahů (následující citace) vznikající legitimizační topologie, která, jak jsem popsala, přestává být závislá na formální organizaci skupin, ale mnohem více na sítích mikro-společenských smluv, jež sdílejí hodnoty, vědění, a především nový časoprostor.

T: No, ale to, co mi zatím vychází z různých výzkumů, odborná rada nějaké neziskovky například, tak to jsou vlastně pořád dost podobní lidé. Je tam XXX, je tam XXX, no, právě ta bývalý předseda [jméno neziskové organizace]. Pak se zaštití buď XXX z akademické sféry, nebo XXX, pak tam jste vy někde, v nějakých komentářích a tak. Takže stále se to vlastně opakuje. A jedna z těch otázek je, jestli to je těmito nějakými zvláštními charakteristikami anebo jestli prostě v České republice je málo těchto lidí. Takže se všichni znají a všichni se pozvou.

R: Já nevím. No, já ještě mám k tomu takovou pikantní poznámku, že já jsem většinu těch lidí zaměstnával. XXX jsem vytáhl, vy jste se ptala na to, jak nabírám ty lidi, tak mám ještě nějakou schopnost jako vlastně ty lidi vtáhnout do toho vzdělávání. Že XXX se mnou zakládal kdysi XXX. XXX tady pracoval ve [název soukromé organizace] nevím, kolik let.

[...]

R: XXX taky pracoval ve [jméno soukromé organizace].

T: No, vidíte.

R: To potom můžete udělat závěr té práce, kdyžtak mi pošlete seznam těch lidí a já vám odškrtnám, kteří pracovali ve [jméno soukromé organizace], že expertem se člověk stává tím, že pracoval ve [jméno soukromé organizace]. [žertem]

T: No, tak to já vás tam prohlásím za nějakou šedou eminenci českého vzdělávání. [žertem]

R: Jo, jo. My jsme jednou byli, to se vytahuji trochu, jednou byla nějaká debata na [jméno přímo řízené organizace], něco o testování tedy a teď tam u toho stolu sedělo, já nevím, třeba pětadvacet lidí a teď se jako všichni představovali a říkali, co dělali, že jo. A teď z těch pětadvaceti lidí opravdu asi 12 řeklo, že pracovali ve [jméno soukromé organizace], tak to bylo opravdu úplně legrační, že jo. Nevím, jestli znáte XXX, že. To je šéf [jméno přímo řízené organizace] přes tvorbu testů, že, tak ten též se mnou pracoval ve [jméno soukromé školy] a [jméno soukromé organizace].

Tak prostě těch lidí, který prošli [jméno soukromé organizace] je opravdu jako hrozná spousta.
(FVN 2019 07 PRIV, NGO, PUB: 11 a 13)

I díky tomu, že se neziskové organizace dostávaly do jiných vztahů než pouze vůči svému publiku, své původní cílové publikum ztrácely, anebo i z logiky významu expertízy jako nelokální a neindividuální své původní publikum opouštěly. Tato pozice publika přestala být partnerská a stávala se čím dál tím více nikoliv participativní, ale konzumentská, jak jsme viděli v případě učitelů a jak ještě rozvedu v podkapitole 5.2.2. Aktér uvězněný v publiku. Jak jsem poukázala, bylo to dáno i tím, že ve vznikající ekologii se začínaly vytvářet nové sociomateriální uzly, které vytvářely nové druhy prostorové a časové organizace a odpoutávaly se tak od tradičních jurisdikcí, ve kterých zůstávalo často i původní publikum a nepropsalo se do partnerské pozice v nové topologii. V některých případech to explicitně respondenti reflektovali a o změně publika se vyjadřovali:

R: To znamená, že začátku to byla práce opravdu s informacemi ve veřejném prostoru čili opravdu spíše produktivní diskuze. V posledních dvou, třech letech, dvou, třech letech i s personálními změnami v [jméno neziskové organizace] se ta role mění a myslím, že se do budoucna role měnit bude. A to znamená dnes opravdu přímo zasíťování nějakých vzdělávacích koutů. To znamená kromě té mediální práce jako (my nejsme konzultační místo), ale občas vytáhneme nějaké téma, které se snažíme prosadit, protože nám přijde důležité. Protože určitou autoritu máme už i u toho ministerstva, že oni mají pocit, že (ano, my je často kritizujeme), ale zároveň jsme jako připraveni, myslím, k docela věcné debatě a tu věcnou debatu dlouhodobě předvádíme. (FVN 2019 06 NGO, PUB: 2)

Někdy panovalo jakési zklamání z neaktivity původního publika (předchozí citace FVN 2019 03 NGO) někde k reflexi nedocházelo a druhy publika jako „cílová skupina“, veřejné publikum, zodpovědnost vůči dárcům a partneři k diskusi se zcela odpojily. Partner, dárcé, cílovka a veřejnost se staly odlišnými skupinami.

Publikem tzv „přímořízenek“ – ministerstvem školství přímo řízených organizací, pověřených tvorbou kurikula a dalších vzdělávacích agend – jsou tradičně aktéři národního školství (ředitelé škol, další úředníci) ti ale od těchto organizací dostávají čím dál tím méně nebo méně jednoznačných informací, které se týkají cílů vzdělávání souběžně s tím, jak se legitimizační ekologie vytváří na jiných místech než v tradičních jurisdikcích. Jejich vědění a jejich legitimizace se tak stávají čím dál tím více irelevantní (rozhovor č. 14 v kapitole 4.3.3. Na

troskách státu – nestátní efekt státu). Jejich publikum je sice stále vázané legislativní loajalitou (musí být v souladu se státním kurikulem apod.), ale tyto organizace o publikum přicházejí ve smyslu, že přestávají být výhradními „dodavateli“ vzdělávací axiologie. Jejich publikum je sice s nimi svázané, ale čím dál tím více nespokojené. Jejich legální prostor vlivu (topografie) se nekryje se vznikající legitimizační topologií (nové časoprostorové uspořádání).

Velmi specifická byla pozice akademické sféry. Nově vznikající legitimizační topologie rozhodně není nějak názorově homogenní (kromě ideje, že vzdělávání by mělo být lepší) a právě akademičtí aktéři, kteří se dostali do pozice partnerů (tedy překročili akademický kontext a stali se superaktéry) byli často zdroji kontra-názorů, i když byli v menšině. Jejich publikum tak přestalo být výhradně akademické a jejich vědění, které často dodávalo expertízám legitimitu (například přizvávání akademiků (které organizátoři osobně znali) do recenzování normativních dokumentů), se dostávalo mezi jiné kontexty (privátní sektor, různí stakeholdeři), než jsou například akademičtí kolegové nebo cílové skupiny aplikovaného výzkumu. Ovšem akademičtí superaktéři cítili povinnost i vůči akademické disciplíně, což pro ně znamenalo zdroje různých osobních a profesních krizí.

R: Ale ono to i taky souvisí s tím tlakem, tlakem toho dominantního diskurzu. Protože jak známo od Hargreavese – sociologa – tak on píše, že se vlastně jedná o takzvané rétorické násilí. A rétorické násilí podle Hargreavese funguje na tom principu, že prostě jsou výrazy, a dokonce i obraty, které když se dostatečně často opakují a spojují s něčím bezpečně pozitivním, tak jsou nekritizovatelné. Takže když třeba já jsem zrovna nedávno, jak jsem byl na Slovensku, tam to úplně nedopadlo, že byla debata o kvalitě, kvalitní učitel, jak vypadá kvalitní učitel a kdy už bude konečně kvalitní. Tak jsem si myslel, že bude hezké, když to zarámuji vstupem, že pojem kvalita je podle mě nebezpečný. A ukazoval jsem, jak se pojmu kvalita zmocňuje new public management a ten neoliberální diskurz no a tak dál. No, musím říct jako, jak říkal jeden můj slovenský kolega: „To se ti moc nepovedlo, to teda opravdu na potlesk nebylo.“ (FVN 2019 09 ACAD, GOV, PUB: 4)

Publikum akademické sféry se tedy rozšiřovalo, ale zároveň to neznamenal, že bude souhlasné. Přizvání akademika bylo často v zájmu „diskuse“, jeho pozice ale zůstávala spíše schizofrenní, i díky ambivalentnímu vztahu ostatních superaktérů k akademické sféře: na jednu stranu ji potřebovali díky diskurzu expertního vědění, a na druhou stranu ale neměli trpělivost se zdoluhavostí akademické práce ani s neprůhlednou teorií této tradiční jurisdikce. Nová topologie umí spojit slova a skutky efektivněji.

Pozice experta, i pozice super-aktéra, z hlediska publika ve vznikající legitimizační ekologii, se zdá být problematická – nemá jasně určitelné publikum. Ovšem nálezy z terénů ukazují, že to je spíše problém perspektivy – předpokladu, že zodpovědnost organizace se kryje s jedním publikem. To, co lze vidět v představených terénech, je spíše pluralizace publik, ze kterých ale jenom některá jsou rovnocennými partnery. Tradiční jurisdikce a rozvíjející se topologie mají totiž své zájmy v odlišných kontextech. Nové topologie mají vztahy ke svému publiku ve více kontextech najednou a není jasné, které publikum je to „opravdové“, což nakonec ani nemá smysl zjišťovat, jak jsem popsala v teoretické části. Jsou to donoři organizací, ke kterým existuje jediná formální zodpovědnost, cílové skupiny explicitně rámované na webových stránkách, nebo partneři, kteří získali veřejnou kvalifikaci faktem neveřejného „přizvání“? Ze shrnutí z empirických nálezů lze interpretovat, že smysluplnost akce současných legitimizačních aktérů se děje ve vztahu k různým publikům, která ale nemusejí sdílet stejnou míru „participativnosti“, stejnou míru veřejné kvalifikace a ani stejnou míru kompetence v agendě.

V odpovědi na otázku v titulu podkapitoly lze říci, že veřejná kvalifikace není získávána veřejně, a zejména nezávisí na strukturách typu formální organizace, jak jeden aktér poukázal:

R: Takže to je spíš jako, že zveme spíš jeho než za tu židli, na který zrovna sedí. Tak se to s tím sveze. Ale jinak je pravda, že zrovna ty přímořízenky si hrály vždycky hodně na svém písčku a pohybovaly se v těch rádobý oficiálních strukturách a vesměs jejich vliv byl minimální, protože pokud vyloženě nedostaly něco, že musí připravit (tak to připravili, a to se pak použilo), tak je vlastně nikdo nebral, z mého pohledu tedy, zase tak moc vážně. (FVN 2020 14 NGO, § 22)

Ve všech třech terénech bylo patrné, jak tradiční jurisdikce (politické reprezentace, státní správa, neziskový sektor, soukromý sektor) přestávají dávat smysl ve vznikající legitimizační topologii, nicméně to neznamená, že se v současné legitimizační ekologii tradiční jurisdikce zanikají – opět, vztahy jsou opoziční i využívající i rozvíjející. A také to neznamená, že režimy vědění z privátního sektoru (manažerský) neovlivňují vznikající topologii, která, jak jsem několikrát poukázala umí spojit ona rozpojená slova a skutky. Problém je, že tradiční publikum zůstává v poněkud znevýhodněných tradičních jurisdikcích, zatímco legitimizační elita pluralizuje svá mnohá publika mezi donory, partnery a další, zatímco participativní pozice je vyhrazena jenom některým těmto publikům. V těchto vztazích hrozí jakési institucionalizování

neutralizačních praktik, jež mohou zneutralizovat samotné publikum, kterým je sdělení adresováno, tím, že zpochybní jeho kompetenci výpověď posoudit, jak uvidíme v následující podkapitole.

5.2.2 Aktér uvězněný v publiku – k čemu je dobrá učitelská kompetence?

“What does it mean, that they call upon them as teachers? What does it mean for that persons, that are called upon as teachers?, or as crucial factor of reform...?” (Biesta 2017, s. 12)

Pozice učitele ve všech třech terénech se ukázala jako komplikovaná; v mnoha dimenzích je jeho kvalifikace uznávána – v případě sféry profesní a formálně správní – zároveň ale v participaci na tvorbě vizí vzdělávání je jeho kvalifikace oslabována, v některých případech zcela neutralizována. Pokusila jsem se ukázat, jak se ustavuje pozice kvalifikovaného aktéra v debatách o změně ve vzdělávání a jaký je význam této kvalifikace. V analýze aktérských vzorců byla důležitým nálezem kontradikce mezi definicí kompetence učitele (jako nositele určité změny) a současné neutralizace jeho možnosti zapojit se do revize kurikula, zejména jeho de-expertizací. Tato kontradikce mezi kompetencí a možností jednat se objevovala nesamozřejmě nejčastěji v dokumentech a výpovědích neziskových organizací, ačkoli by se dala očekávat spíše u státem zřizovaných organizací, které podléhají formalizovanému způsobu rozhodování a zahrnout oficiálně učitele do rozhodovacích procesů by tedy mohlo být pro ně problematické. Jak se tedy participativního publika (ne)účastní někteří aktéři? V jakých vztazích byla ustavena jejich pozice? V následující podkapitole ukáži a shrnu zjištění ve vztahu k pozici učitelů a pozici publika v současné rozvíjející se legitimizační ekologii.

Je zajímavé, že role profesionálů či odborníků byla uznávaná všemi participanty výzkumu, ukázalo se to jak v analýze dokumentů, tak aktérských pozic. Míra a povaha role expertního režimu závisela na tom, kdo je za odborníka, či profesionála považován. V dokumentech nestátních aktérů to například nejsou rozhodně právě učitelé – ti jsou naopak „cílovými skupinami“, nikoli participujícím publikem.

Při revizi kurikula dodržovat pravidla řízení změn, tzn.: [...] – zajistit sdílení společné vize, v našem případě mezi politickou reprezentací a odborníky a posléze mezi učitelskou veřejností. [...] Oproti prvnímu kroku, kdy vizi nastaví a sdílí politická reprezentace a odborníci, nyní musí tato skupina pro vizi získat učitelskou a laickou veřejnost (SKAV et al. 2010: 7 a 10)

Dále, vědění učitelů nebylo považováno za objektivní, ale stejně byla snaha toto vědění nějak zahrnout to reforem (například nezávislá analýza současného stavu by měla být také kvalitativní, nejen kvantitativní a měla by obsahovat rozhovory s cílovými skupinami), což ale neznamená že budou jejich názory nutně zohledněny. Názory pouze doplní obraz a mohou sloužit pro srovnání vývoje postojů veřejnosti.

To znamená dotazovat se mj. i na názory různých cílových skupin, zjišťovat jejich postoje. To nutně nepovede k tomu, že budou zohledněny při rozhodnutí, co měnit, ale jednak poskytnou důležitý přehled o tom, jak se veřejnost ke kurikulu staví, jak mu rozumí, co o něm soudí, jednak tato data umožní dlouhodobé srovnání vývoje postojů veřejnosti. (tamtéž: 14)

Jedná se ovšem především o získání souhlasu a nikoli o vážně míněnou participaci:

Tyto výsledky budou určitě zatíženy mnoha neobjektivními faktory nebo malou zkušeností některých škol s autoevaluací, přesto by bylo dobré mít je k dispozici a moci je interpretovat. Mimo jiné tak školy získají pocit, že jsou na revizi kurikula osobně zaangažovány. (tamtéž: 14)

Dokumenty jak formálně autorizovaných, tak neautorizovaných organizací (MŠMT, OSN) argumentovaly důležitost vedoucích pracovníků oproti učitelům, nicméně byla tato důležitost patrná i ve vzorcích aktérství, jak jsme viděli případě panelu debaty o učitelích. Ačkoli se neustále zdůrazňovala potřeba „spolupráce mezi všemi aktéry“ (MŠMT 2014:6, 12, 32, 37; OSN 2015: 8, 10, 28), nakonec se vyzdvihovala spíše politická odpovědnost. Dokument *Strategie 2020* argumentoval, že:

Za klíčové aktéry ovlivňující kvalitu vzdělávání je třeba specificky považovat vedoucí pracovníky ve školství, mezi které patří nejen ředitelé škol, ale také jejich zástupci, zřizovatelé, úředníci centrálních orgánů, politici a mnozí další aktéři, kteří nějakým způsobem řídí a vedou ostatní. Schopnost vést ostatní není samozřejmá. (MŠMT 2014: 34)

Učitelé jistě také mají nějaké vědění a schopnost vést ostatní (například žáky) ovšem klíčovými aktéry a partnery nejsou. Velmi zajímavá byla v jednom dokumentu neutralizace kompetence rodičů, která nebyla přítomná v žádném jiném dokumentu, či debatě, či rozhovoru⁸³:

Nezbytnou podmínkou jakékoliv hlubší změny vzdělávacího a zejména školského systému je také působení na rodiče, ale rovněž na širokou veřejnost. Školy, učitelé, ředitelé, děkani, úředníci,

⁸³ V jednom rozhovoru byly rodiče považováni za hlas, který v současné diskusi o vzdělávání citelně chybí.

představitelé samospráv i profesionální politici mají přirozenou tendenci přizpůsobovat svá rozhodnutí především poptávce, kterou v demokratickém systému vládnutí nejsilněji artikuluji rodiče (především v případě předškolního, základního a středního vzdělávání) a studenti, a spíše zprostředkovaně pak také další zájmové skupiny a voliči obecně. Zastaralé postoje většiny rodičů, kteří aktuální cíle vzdělávání a záměry vzdělávací politiky neznají nebo jim dobře nerozumějí, jsou jednou z hlavních překážek dosažení změn. (MŠMT 2010: 37)

Tento argument byl vyvrácen tvrzením v dokumentu EDUin, který se zaštiťoval mimo jiné právě novou generací rodičů (EDUin 2017).

Ve všech rozhovorech měl učitel limitovanou pozici, někde sice více participativní:

T: A jak byste to viděl s učiteli? Měli by být součástí tvorby vzdělávacích vizí nebo vzdělávacích politik?

R: Určitě by měli, ale já úplně přesně nevím, jak by do toho měli vstupovat. To je pro mě velká neznámá. Já vlastně nevím, jak moc ty učitele máme vůbec vést a do jaký míry to po nich máme požadovat. Já jsem si myslel vždycky, že po učitelích bychom měli požadovat, aby měli určitý nadhled nad tou svojí profesí. Já si to vlastně pořád trochu myslím. Oni kromě těch praktických záležitostí, které souvisí s tou konkrétní výukou by měli být...za A) by měli být nějak datově gramotnější. To vidíme, když jim dáváme nějaké výsledky výzkumů nebo nějaké zprávy z testování (a to není problém jenom u nás v České republice). To je generální problém, že ti lidé vlastně neumí s těmi poznatky moc pracovat. A nyní si všichni myslíme, že by měli být schopni s tím více pracovat. S tím jde prostě nějaký nadhled nad nějakými kontexty té učitelské profese. A pokud by ti lidé tento nadhled nějakým způsobem měli, tak pak si myslím, že by určitě měli být součástí té diskuze právě proto, že oni zase mají tu velkou praktickou zkušenost. A já tu velkou praktickou zkušenost rozhodně nepodceňuji. Myslím si, že je důležitá a že by do těch debat měla promlouvat, ale někdy prostě v těch diskuzích jsou takové ty velké detaily, které často jsou trošku marginální, které tam od těch učitelů vstupují a které se těžko zakomponovávají do té debaty, která se vede na trošku vyšší úrovni obecnosti. (FVN 2019 10 PRIV, AKAD, PUB: 6)

Ovšem v některých rozhovorech byl učitel fixován jako neodborník, jako nekompetentní, jako sice nutný participant (cílová skupina, které se změna kurikula samozřejmě dotkne), ale nikoli jako nutný partner.

T: jak moc by se měli učitelé zapojovat do tvorby vzdělávací politiky?

R: Vůbec.

T: Vůbec.

R: Vůbec. Kozel nemůže být zahradníkem. „Vůbec“ je samozřejmě silné slovo, ale jenom naprosté výjimky z nich, které vlastně vykračují z té profese učitele. Jestli jste četla můj blog, tak tam je, nějak tak se to jmenuje, [název příspěvku]. To se netýká jenom českých učitelů. Učitel je z povahy své profese člověk, který pracuje zejména s těmi věcmi teď a tady. On pracuje s těmi dětmi a ty jsou teď a tady. Ale expertíza není teď a tady. Expertíza musí prostě zahrnovat jako vždycky celou škálu těch možností, vidět ty širší souvislosti, a to prostě učitelé z povahy, samozřejmě, že jsou mezi nimi výjimky [...]. Protože ti učitelé, jsou jako experti na vzdělávací politiku úplně nepoužitelní. To je stejné jako doktoři nejsou experti na zdravotnickou politiku. Lékař je prostě chirurg nebo expert třeba na oči. A že někteří z těch doktorů se pak stanou experty na zdravotnickou politiku, to je samozřejmě možné. Zároveň z učitelů se tak můžou stát experti na vzdělávací politiku. Ale učitel z povahy své práce je na to absolutní laik. Dokonce je horší než laik, který se na to dívá zvenku, protože on se na to dívá zevnitř a preferuje nějaký svoje zájmy. (FVN 2019 07 PRIV, NGO, PUB: 3)

Tato citace neukazuje, jak je učitel ostrakizován, ale jak je budována smysluplnost jeho vyloučení – jestliže je pro partnerskou pozici nutná určitým způsobem chápáná expertíza, pak učitel z logiky věci být partnerem být nemůže – je to takový systém rozumnosti (Peters 2007), který zakládá bezrozpornou evidenci v určitém režimu vědění – expertním. „Ne-experti“ zůstávají v pasivním publiku a je možné, že ho v budoucnu budou tvořit i jiné kategorie aktérů. Když takový aktér podává svůj názor, tak je to vždy pouze součástí obrazu postojů „ostatní“ veřejnosti. Pozice učitele (jež je tradiční jurisdikcí v tradiční topografii vzdělávací politiky) netvoří plně participativní publikum legitimizačních praktik, jako v případě pozice „partnera v debatě“. Jak už jsem ale několikrát ukázala, tradiční jurisdikce přestávají mít v legitimizačních pozicích (v nových topografiích) rozhodující vliv – učitel se může stát „členem komunity“ legitimizačních aktérů, pokud vystoupí ze svého kontextu a bude ještě něčím „navíc“. Učitel pouze jako učitel se tvorby vize neúčastní, pouze se musí posléze pro hotovou vizi získat, a to způsoby komunikace k tomu vhodně „podanými“ (konzumentské publikum). Učitel je nutná, ale nekompetentní podmínka úspěšné kurikulární reformy. Do podobné kategorie byly někdy zařazovány i ostatní cílové skupiny (školy, rodiče). Jedinými, s kterými má smysl hovořit jsou organizace, politici a odborníci.

Ve studovaných terénech se tak ukázala rekonfigurace učitele jako aktéra (adresanta legitimizačních vět) na jedné straně do pozice objektu – referentu, který je faktorem (nutným faktorem úspěšné změny) a na druhé straně do pozice pasivního publika. V tomto ohledu souvisí nálezy s tzv. procesem deprofesionalizace učitelů, který byl popsán v zemích, kde

k neoliberálním reformám tzv. Nové veřejné správy dříve došlo, a který byl charakteristický správním principem „shora-dolů“, preskriptivním kurikulem, opresivním režimem testování, inspekcí a byrokratickou akontabilitou (Priestley et al. 2020, s. 2). Ovšem v českém případě nejde o to, že by u nás k těmto novým metodám vládnutí a deprofesionalizace docházelo dnes se zpožděním. Jak řekl jeden participant, který je zároveň akademickým badatelem věnující se tomuto tématu, „žádný new public management se v Čechách nekoná“. Prvky deprofesionalizace učitelů a odsouvání jejich pozice do pasivního neparticipativního publika se děje jinými formami než státními dominujícími zásahy. Je to především proměnou patřičného vědění pro legitimační jednání, do kterého to učitelské již nepatří, a také přestěhováním legitimační ekologie do časoprostorů, které jsou učitelům nedostupné. Proto také nelze hovořit o jiné variantě, která je ve zmíněných zemích hojně diskutována a to je otázka, jak uschopnit učitele, aby jednání dosahovali, ve smyslu propojení individuálních kapacit a podmínek prostředí (Priestley et al. 2020). Do současné rozvíjející se legitimační vzdělávací ekologie učitel jakožto učitel patří pouze pasivně.

5.3 Destatizace a proměna politična

Národní vzdělávací systém, reprezentovaný formálními státními a státem pověřenými organizacemi, byl dlouho výsadním realizátorem, plánovačem i evaluátorem vzdělávání, podobně i jiných institucí. To v mnoha ohledech již neplatí i díky globalizaci rizik, které národní stát nedokáže zvládat, i díky globalizaci kapitálu, technologií a dalších vlivů (Peters 2017; Allen a Cochrane 2010; Jessop 2016). Ovšem nelze jednoduše říci, že se ve vzdělávání vracíme do ideálu občanské společnosti, která je mediátorem mezi totalizujícím státem a partikularizujícím soukromým sektorem (pro teoretické založení ve vzdělávání Lavalette a Ferguson 2007). Mnohé výzkumy politické sociologie vzdělávání a governmentálních studií ve vzdělávání poukazují na mnohem složitější, komplexnější a fluidnější prostor (Popkewitz et al. 2017; Mehta a Davies 2018) a vyvstává tak více otázek než odpovědí.

Cílem této práce bylo porozumět tomuto novému prostoru na úrovni vytváření vzdělávací normativity skrze sociologický pojem legitimačních praktik. V teoretické kapitole jsme viděli, jak uvažování o legitimačních praktikách vede nutně k veřejné sféře a k požadavku analytického rozlišení pojmů veřejný a soukromý, občanská společnost a stát. V empirických částech jsem se pokusila ukázat, jak expertíza ve vzdělávací ekologii znamená neveřejnou agregaci vědění, viděli jsme nesamozřejmost veřejného legitimačního jednání i hledání nových veřejných prostorů, kde lze spojit slova a skutky.

Vzhledem současnému konfúznímu vztahu mnoha státních a nestátních aktérů v legitimizování vzdělávacích změn šlo o to hledat, kde je v současnosti rozdíl mezi veřejným a soukromým, jelikož předurčenou doménu nemá. Byla položena otázka, kde a jak vznikají místa rozdílu mezi soukromým a veřejným legitimizováním (ve významu univerzálním a partikulárním)? Kde se v tomto případě nacházely tradiční jurisdikce, jako stát, soukromé firmy, neziskové organizace a vlivní jednotlivci bylo empirickou otázkou. Představila jsem zde argument, že legitimizační praktiky se nedají předem lokalizovat pouze do státní sféry (formální vzdělávací politiky) ani pouze do občanské společnosti (neziskové organizace) – legitimizace se dějí v různých prostorech a vzhledem k tomu, že se mnoho legitimizací týká vymezení se vůči státu, je tento vztah (soukromé – veřejné) třeba dobře prozkoumat, jelikož se ukazuje jako jeden z konstitutivních elementů vznikající legitimizační ekologie ve vzdělávání.

Nyní budu diskutovat tyto nálezy vzhledem k proměně politična (tak jak bylo uchopeno v teoretické části) v české rozvíjející se vzdělávací legitimizační ekologii. Abych se mohla pokusit ukázat povahu toho, co se v současné společnosti v legitimizování vzdělávání děje, vysvětlím tuto proměnu v dimenzích blízkosti, vzdálenosti, otevřenosti, uzavřenosti, individuality a vystavenosti pluralitě/ostatním.

5.3.1 Otevřenost – uzavřenost a blízkost – vzdálenost

Směrem dovnitř jde v současné neustále se vyvíjející vzdělávací legitimizační ekologii o budování svého druhu privátního prostoru, bezpečného, zbaveného rušivých vlivů, lidí, povinností. Superaktéři nové topologie a jejich partneři se hledají na základě společných hodnot, schopnosti konstruktivně přispívat, nehádat se, „sednout“ si... všechno celkem individuální požadavky. Takto si byli aktéři „blízcí“, ale podle formálních jurisdikcí, ze kterých pocházeli, mohli být značně vzdálení (jak jsem například viděli v citaci – „židlemi“ si byli vzdálenější, než osobními vazbami). Navenek se ale cítili být součástí občanské společnosti, jejich doménou bylo vytváření veřejných prostorů, debat apod. Zde je ovšem fundamentálně nutné znovu připomenout rozdíl mezi veřejným a soukromým, jak je pojímán v této práci. Jde totiž o to, zda pořádání veřejné debaty je metoda, kterou lze vykonávat na veřejném místě, což je tradiční esencialistická premisa nebo pořádání veřejné debaty takový prostor teprve produkuje (Benjamin 2015). Ve výsledcích předloženého výzkumu se ukazuje, že se sice produkuje určitý prostor, ale jeho produkce není veřejná. Veřejné je jenom publikum – opět partneři debaty nezískali veřejnou kvalifikaci veřejně, takto publikum sice bylo velmi blízko (materiálně pár metrů, formálně mohli pocházet ze stejné organizace), ale vzdálenost mezi partnerem v diskusi a publikem byla mnohem větší.

Směrem ven, v případě vztahů se zbytky státu, nová topologie se svými sociomateriálními uzly debat a dokumentů, si tyto státní struktury „přizývá“, nikoliv tolik naopak. Veřejné debaty byly veřejné ve smyslu jakéhokoliv publika, ovšem ne jakýchkoli diskutujících – opět – panely byly zvané, podle kritéria, zda jsou aktéři schopni diskuse; v kapitole 4.2. o vzorcích aktérství jsme viděli, jak rozhodování ohledně patřičného vědění mělo materiální důsledky pro panelisty a publikum. V tomto ohledu jde o vztah jednosměrný, funguje „na přizvání“. To se ale z prospektu jeví problematické – legitimizace navenek veřejností nekoresponduje s reálným fungováním této sítě, funguje soukromě – jeli veřejné především otevřeností pluralitě, vůči jiným a jinému (Arendt 2007; Benjamin 2015, s. 201), pak směrem dovnitř jde o uzavřený prostor. Tato nová vznikající topologie není sama o sobě veřejná. A ještě v jenom ohledu není veřejná – totiž formální zodpovědnosti – pozice neziskového sektoru byla již popsána jako kvalifikovaná, kompetentní ale nezodpovědná – to ovšem bylo v neformálním smyslu. Nyní ovšem je třeba formální odpovědnost zmínit – ta totiž není vůči veřejnosti, ale vůči dárčům. Čistě z formálního hlediska to není veřejná zodpovědnost, ačkoli organizace v této infrastruktuře jsou nadmíru transparentní a aplikují různé fundraisingové politiky (zamezení existenčně výhradního donora apod.). Nové topologie, ve kterých se stabilizují aktérské pozice a režimy vědění – debaty a produkce normativních dokumentů – také nejsou veřejné; vytváří tak spíše společenské smlouvy – ale neverejné, zvané, vyvolené.

Naopak státní sféra, jakožto tradiční jurisdikce, je v současné legitimizační ekologii tak erodovaná, že lze říci, že je spíše chronicky otevřená, jaksi nekoordinovaně, a proto také nevytváří vskutku veřejná místa. Normálně fungující formální zodpovědnosti by nebyly problém, ovšem v této erodované situaci se jeví jako kritické a podněcuje logicky pochopitelnou kritiku neefektivnosti státu. Někteří aktéři, zejména z akademické sféry, tuto problematičnost tematizovali hlavně ve vztahu mnoha externím skupinám.

R: Ty kapacity byly vyčleněny mimo ten státní sektor a my nyní přemýšlíme o tom, jak vlastně ty schopné lidi do té státní správy dostat nazpátek, a dokonce i ty lidi z toho neziskového sektoru, soukromého sektoru. Vlastně to už je o tom, jak tomu státu zpětně pomoci, protože se cítí, že to nejde úplně všechno outsourcovat, že to nemůže být mimo, že to musí být jako vevnitř v tom státu. Tak to je prostě velká, velká otázka a oni ty struktury vznikly mimo ten stát. [...] A přeci to je jako špatně, pokud by ten stát měl být suplován neziskovkami, ale i teďka tržními – [jméno fondu]. Vlastně jako nadace se dají dohromady, takže pak by financovaly vzdělání. To je vlastně hrozná externalizace opravdu toho, co měl stát zajišťovat. My se tady kocháme nebo těšíme tím, že máme pěkné vzdělávací systémy, kolik do toho dáváme peněz, jak budeme zvyšovat platy učitelům, ale vlastně opravdu ty kapacity jsou hodně mimo ten stát, no, aniž bych byl nějaký

zastánce velkého státu, rozhodně nejsem. Ale všichni, a to už i ti podnikatelé, už lidé z nezisku, si vlastně uvědomují, že toto není úplně ideální, že nám tady ty struktury takto vlastně vznikají. Oni jsou samy o sobě skvělé, ale je potřeba je propojit, ne třeba je vtáhnout úplně, udělat z nich státní zaměstnance, to by určitě nefungovalo, ale nějakým způsobem jakoby lépe komunikovat. (FVN 2019 05 ACAD, GOV: 4)

V tomto ohledu je třeba připomenout Jessopův pojem destatizace (Jessop 2016). Destatizace jako vyprazdňování formálních státních struktur se ve výsledcích představeného výzkumu rozhodně neděje ani hegemonním vlivem zlovolných soukromníků, či neziskových organizací, ani principiálním selháváním ideje státu, ale vztahově. A to nikoliv pouze mezi individui, ale, jak je rámována celá práce, mezi patřičným věděním a legitimizačními praktikami. Klíčová se jeví právě pozice experta a expertního režimu vědění. Jestliže se v současné legitimizační ekologii expertiza „pro stát“ přesouvá z tzv. rezortního výzkumu, do externích expertních sítí, jež využívají především transnacionálních dat, je jasné, že experty si státní správa musí hledat externě. Jestliže je ve veřejných participativních legitimizačních debatách smysluplné neosobní „objektivní“, „nezávislé“, „neteoretické“, rychlé, standardizované a porovnatelné vědění, pak to znamená, že státní správa, chce-li se zapojit do těchto debat, je závislá na dodavateli takového vědění, a ne sama na sobě. Čím více potřebuje poradců a ti zase svoje konzultační týmy, pak nejen že se dá hovořit o netransparentních aktérských asamblážích (Fumasoli et al. 2018; Ball 2015), ale především o vztahovém vzniku tzv. state gaps. Nejde tedy pouze o to, že by stát opouštěl některé agendy, jež by byly posléze zaplněny ne-státem, ale také, a hlavně, o to, že vlastním fungováním státu ve zde popsaných podmínkách rozvíjející se legitimizační ekologie se zároveň tato místa vytvářejí i zaplňují – souvztažně. Destatizace v českých podmínkách legitimizace vzdělávání není jednosměrný vztah ani lineární proces a nemá jednoho původce – viníka; je dána jak určitým věděním, tak určitými aktérskými pozicemi, které se dějí v určitých legitimizačních praktikách a operují v určitých nových topologiích. Obecné oslabování státu mimo rámec legitimizační ekologie ve vzdělávání zasluhuje hlubší a samostatné zpracování, které není možné učinit předloženým výzkumem.

Akademická sféra se jeví jako méně erodovaná ovšem také spíše uzavřená, která si svá veřejná místa vytváří poněkud nezávisle na ostatních legitimizačních aktérech a není přímo původcem nějaké veřejné legitimizační debaty. Jak bylo popsáno v kapitole 5.2. o publicích, akademická sféra se aktivně zapojuje do rozvíjející se legitimizační ekologie jen skrze své aktéry, kteří dokáží z akademického kontextu vystoupit a stávají se tak superaktéry. Nicméně jejich pozice

je ambivalentní a méně konsensuální jako v případě superaktérů bez akademických zodpovědností.

5.3.2 Veřejné a soukromé, individualita a vystavenost pluralitě/ostatním

*K tomuto zhroucení společného světa zpravidla
dochází právě při zničení rozličných hledisek,
v nichž se táž věc uprostřed lidské plurality
ukazuje a díky nimž trvá jako něco totožného.
(Arendt 2007, s. 76)*

V analýze aktérských vzorců v obhajování reforem jsem poukázala na jeden problém, a sice, že žádná aktérská pozice neměla v rukou plně jednání, a že se taková aktérská konstelace mohla jevit jako nějaká fundamentální vlastnost současné legitimizační ekologie, jako problém skutečnosti, kdy skutky a slova jsou kriticky odděleny, tedy že skutky nejsou možné. Nicméně je třeba se vyhnout této zdánlivé „nemohoucnosti“ a musíme vidět možnost různých současně operujících časoprostorů v legitimizační ekologii. Individuality nezmůžou mnoho, ani singulární jurisdikce, ani singulární aktérské vzorce, skutky (propojení slov a skutků) jsou v současné rozvíjející se legitimizační ekologii dostupné v nových topologiích, se svými superaktéry a multipubliky. Legitimizační skutky-události (například pořádání debaty, publikace dokumentu) jsou takto velmi riskantní, jelikož nejsou kryty žádnou formální jurisdikcí (alespoň ne výhradně). Jsou to vskutku události vystavené pluralitě, jak ji chápala Arendt, na druhou stranu jsou ale díky tomuto opuštění formálních prostorů osvobozené do takové míry, která je jednoduše nedostupná těm, kteří jsou za legitimizace ve vzdělávání formálně zodpovědní. Jak jsme ale viděli v jedné citaci z rozhovoru: za svobodu se platí nejistotou. Nicméně, jak se hledají nové časoprostory, kde lze spojit legitimizační slova činy, problematizuje se vztah veřejného a soukromého, a to zejména ve vztahu k publiku. Je-li veřejná sféra sférou společného, kde se projevují různé pohledy na stejnou věc, pak nové časoprostory takovou „společnou“ doménou nejsou. Některé aktérské pozice prostě nejsou „rozdílné mezi rovnými“, ale irelevantní mezi partnery – jediná relevance, která jim zbývá je relevance nutného a důležitého faktoru (se kterým musí být nějakým patřičným způsobem naloženo), nebo neparticipativní (ale všeobecné) publikum. Hrozí tak, že v legitimních vzdělávacích cílech budeme muset důvěřovat několika individuálním jedincům a doufat, že jsou hodní. Jejich zodpovědnost v nových topologiích sice není ani formální ani veřejná, zato je absolutní, osobní, metafyzická.

Jednou z tezí předkládané práce je, že je potřeba porozumět tomu, jak a kde se dějí legitimizace (otázka, jak se děje vzdělávací „mělo by být“), což je také politická otázka – to znamená být si vědom vztahů blízkosti a oddělení – jak jsou si blízko aktéři (osobně, individuálně, formálně), jak jsou si daleko (kvalifikovaní, nekvalifikovaní). To není uzavřená otázka a rozhodně se nevyčerpává tímto výzkumem, politično se děje a na různých místech a v různých skutcích, a ne v nějakých již předdefinovaných formálních jurisdikcích – je všude a nikde – nemá svoji doménu, ale to neznámá, že není nikde doma. Dům se mu může naskytnout různý.

5.3.3 Oddělení odpovědnosti, kompetence a kvalifikace

Když připomenu výzkum aktérských vzorců, nejvíce formálně zodpovědní aktéři nezakládají nutně nejsilnější a rozhodující legitimizační partnerství. Ani samotný neziskový sektor neměl přímou cestu k akci. Viděli jsme, že držení expertního vědění poskytlo neziskovému sektoru, pouze jako jedné tradiční jurisdikce, legitimizaci, ale limitovaný základ pro přímou akci. Bylo to specifické nastavení různých instancí v legitimizačních situacích, které formovalo příležitosti pro veřejnou legitimizační akci, například angažování a partnerství se superaktéry, kteří byli schopni mobilizovat multipublikum. Toto nalézání jiných časoprostorů dává v současnosti vznikat určité topologii, ve které se tradiční zodpovědnosti kříží a rozpadají – v tomto ohledu vypadá nová legitimizační topologie (se svými sociomateriální uzly debat a dokumentů) jako méně „zodpovědná“. Ovšem jediná formální zodpovědnost, která zde zbývá je vůči donorům. Neformálně je tato sféra zodpovědná, podle svých vyjádření v rozhovorech i v sebeprezentacích v dokumentech a jiných médiích veřejnosti a cílovým skupinám, nicméně to není zodpovědnost formální. Formální zodpovědnost vůči veřejnosti tak zůstává v tradičních veřejných jurisdikcích (státní struktury), ale také zároveň, jak formální vzdělávací jurisdikce přichází o legitimizační jednání, zůstává sférou „pouze slov“. Bylo by jistě příliš silné tvrdit v současné legitimizační ekologii nepřímou úměru „čím více formální zodpovědnosti – tím méně legitimizační kompetence“ (veřejné kvalifikace, kompetence v agendě). Nesmíme ale zapomínat, že nejde o jedno pole s jednou sociální logikou, kde by různé zájmové strany soupeřili o nadvládu. Nikoliv, jde o to, jak se to tato práce snažila ukázat, že ve vzdělávání vznikají nové legitimizační topologie ve velmi komplexních a také problematických vztazích k tradičním topografiím, ve kterých se ustavují různé i protichůdné režimy vědění a aktérské pozice.

V odpovědi na výzkumnou otázku – kde a jak vznikají místa rozdílu mezi soukromým a veřejným legitimizováním (ve významu univerzálním a partikulárním) – lze konstatovat na základě výzkumných zjištění, že debaty, kde se tento rozdíl debatuje, se nekonají rozhodně

v topografiích formálních veřejných organizací. Místa tohoto rozdílu se nachází v nových sociomateriálních uzlech debat a dokumentů. A *to veřejné* v legitimizování vzdělávacích změn se nachází pouze ve veřejném publiku těchto debat – nikoliv mezi diskutujícími.

6 ZÁVĚR

Tato disertační práce se věnovala českému prostotu legitimizování vzdělávacích změn, zejména sledovala vznikání a způsoby stabilizování nových prostorů legitimacy ve vzdělávání, legitimizačním praktikám a vztahům mezi různými elementy, které tvoří v současnosti rozvíjející se vzdělávací legitimizační ekologii⁸⁴. Práce představila výsledky výzkumu ve třech terénech časově oddělených, ale kontextově propojených normativních dokumentů, veřejných debat a individuálních výpovědí. Práce také rozvedla základní problémové oblasti jako je povaha expertízy, publika a destatizace, což jsou jevy týkající se všech terénů navzájem.

Na základě výsledků výzkumu ve všech terénech a studia relevantní literatury lze říci, že český legitimizační prostor je rozrůžňován od počátku přípravy zásadní porevoluční reformy, jež byla zahájena roku 2004. Značná pluralita názorů, aktérů, režimů vědění a míst mohla vést k dojmu chaosu či nekonečného chybování. Již od roku 2010 je patrné, že signifikantnější legitimizační praktiky se objevují u nestátních aktérů – publikace vlastního normativního dokumentu. S všeobecným rétorickými proklamacemi o důležitosti vzdělávání a s určitou státní nemohoucností v tomto ohledu se objevují i nové dělicí hranice mezi patřičným věděním, patřičnými aktéry, které opouští dělicí hranice jurisdikcí. Čím více se ukazuje, že vzdělávání jsou jen *slova*, tím více přibývá různorodých hlasů, které se snaží *něco udělat*. Neziskový sektor se konsoliduje především jako otázka pokládaná formálně zodpovědným subjektům, tradiční jurisdikce pak *odpovídají* (jak jsme viděli v případě normativních dokumentů). Různým aktérům je čím dál jasnější, že na legitimizační jednání nedosáhnou pouze skrze tradiční jurisdikci, proto se objevují nová místa, kde legitimizační skutky a slova lze spojit, různí aktéři z různých jurisdikcí se sít'ují a stávají se supersktéry. Státní organizace sice odpovídají ale v této době nebraly legitimizaci vlastních návrhů příliš do vlastních rukou. Legitimizační jednání je z nich vyváděno a začíná se stabilizovat na jiných místech. Český vzdělávací prostor se dostává nejen do vlivu vlastních vnitřních diskrepancí, ale souvztažně i do vlivů transnacionálních – jako je europeizace vzdělávacích politik, globalizace technologií měření vzdělávacích výsledků, oslabování národních států, ekonomizace a marketizace vzdělávání a dalších vlivů, jejichž *překlad* do českého kontextu je ale specifický a odlišný od mezinárodního kontextu i díky nejasnému vztahu ke státu.

⁸⁴ Současností se myslí velmi omezený časový úsek – od roku 2010 do února roku 2020, kdy byly provedeny poslední rozhovory. Není tedy zahrnuta diskuse nad vládní strategií 2030, kterou vede prof. Arnošt Veselý a jež byla v říjnu 2020 schválena Vládou ČR ani pandemická situace, která vzděláváním, školstvím i vztahem ke státním strukturám značně otřásla.

V této práci nejde a nemůže jít o hledání viníka chaosu, ale o rozkrytí prostoru podmínek pro nové (a)symetrické vztahy. V této závěrečné kapitole shrnu závěry vzhledem k výzkumným otázkám.

Základní otázkou této dizertační práce bylo, jak se vzdělávací legitimizace v současné české společnosti ustavují? Tato práce ukázala, že ustavování se děje v určitých situacích, které jsou veřejné ve smyslu, že mají veřejné publikum, například pořádání kulatého stolu, na který může přijít kdokoli, nebo publikování normativního dokumentu, který si také může přečíst kdokoli. Zejména je ale důležitý nálezk, že tyto situace se vytvářely určitým způsobem mimo tradiční jurisdikce ve vzdělávání (státní správa), v případě kulatého stolu jeho organizátorem není organizace formálně pověřená tvorbou kurikula, normativní dokument vydává neautorizovaný aktér. Legitimizační situace se ale nevytvářely v úplném ignorování těchto tradičních struktur, zástupce takové tradiční organizace mohl být do panelu (či tvorby dokumentu) *přizván*. Naopak se jednalo o vztahy využívající (kapitola 4.3.3. Na troskách státu), i rozvíjející (pasáž přizývání státu a efekt státu). Tyto veřejně neveřejné situace se dějí jako sociomateriální uzly veřejně kvalifikovaných aktérů (např. jsou přítomni jako panelisté veřejné debaty), jejichž kvalifikace do značné míry závisela jak na neveřejné (hodnotové, osobnostní) sympatičnosti organizátorů, tak na základě určitým způsobem chápaného vědění, které dodává aktérovi jeho kompetenci v řešené agendě (kapitola 4.2. Legitimizační praktiky ve veřejných debatách). Nová legitimizační místa byla relačně tvořena tedy těmito aktéry, nejvýznamnější byly superaktéři (kapitola 4.3.6.). Bylo ale spolutvořeno i materiálním prostředím debat a dokumentů, které se mají vytvořit (kapitola 4.3.9.). Zatímco tradiční topografie tradičních vzdělávacích jurisdikcí určitým způsobem funguje dál, i když je oslabována různými faktory, legitimizační prostor se posouvá do svébytného časoprostoru – topologie, ve které časoprostorové uspořádání nerespektuje to tradiční, a tak se z legitimizační kvalifikace vylučovala různé skupiny (učitelé nejviditelněji). Tyto skupiny nebyly vylučovány přímou akcí nějakého zákazu, ale spíše ohraničováním jejich jinakosti⁸⁵, která jim znemožňovala být partnery v legitimizačním jednání. Vzhledem k tomu, že tato hranice je dnes vedena kolem určitým způsobem pojatého expertního vědění, těmito ohraničovanými skupinami jsou především ne-experti.

Tímto se dostáváme k další položené otázce, jak se vytváří relevance některých vzdělávacích problémů, kdo je definuje, na základě jakého vědění, v jakém vztahu k ostatním pozicím a jaký

⁸⁵ Ohraničování jinakosti jako „othering those they oppose“ (Müller in Holmwood a Balon 2018)

prostor tím vzniká? Relevance problémů vycházela ve sledovaném období z určitého režimu vědění (kapitola 4.1.), toto vědění pak umožnilo rámovat nutnost nějakého problému jako něčeho nevyhnutelného, co je potřeba vyřešit. Ve zmíněné kapitole jsem ukázala zejména legitimizační praktiky jako je rekonfigurace, což bylo převádění instancí na jiné pozice. Například referent (například nějaká data, či informace) se rekonfiguruje v adresanta (data sama ukazují, co je za problém), což z referentu činí morální subjekt, který může něco vyžadovat (například trh práce). Ovšem ve vztahu k ostatním pozicím to znamená, že někteří aktéři se mohli nalézat v pozici referentu (ze subjektu se stali důležitým faktorem – to se stávalo často v případě učitelů). Vědění, které se ve výzkumu ukázalo jako rozhodující v těchto legitimizačních praktikách je expertní, a to ve významu jak komplexního neindividuálního nadhledu (v případě reprezentantů učitelských spolků), tak ve smyslu rychlé, jasné, standardizované, nezávislé, kvantitativní analýzy (například v normativních dokumentech neziskových či transnacionálních organizací). Takto pojatý expertní režim velmi ovlivňuje to, kdo bude jeho aktérem a v jakém vztahu budou ti, kteří jeho aktérem nejsou. Tezí této práce je, že vzniká ekologický legitimizační prostor různě (ne)výhodných vztahů mezi tradičními jurisdikcemi (státní sféra, politická reprezentace, neziskové organizace, profese učitele, akademie) i novou topologií (nový legitimizační časoprostor debat, dokumentů a superaktérů). Tradiční jurisdikce neměly v dosahu rychlé a fluidní metody organizace, její rozhodování formálně nezávisí na názorech ale na legálním rámci, ovšem různé netransparentní politické zásahy tuto stabilitu narušují (státním i neziskovým jurisdikcím). Oproti tomu nové topologie mají v dosahu rychlé metody a hodnotovou sounáležitost. Spjovaly legitimizační slova a činy mnohem rychleji a efektivněji. Tradiční jurisdikce autorizované se ocitaly v legitimizačním prostoru, ve kterém neměly mnoho *co říci* a tradiční jurisdikce neautorizované (zejména nezisková sféra) nemohly mnoho *udělat*. Nová topologie tento rozdělený svět nějakým způsobem přemostňuje, ale vytváří nové asymetrické vztahy – někteří do nové topologie nepatří.

Vznikaly ale i (ne)výhodné vztahy mezi různými publiky. Partnerské, participativní publikum je publikum, které se podílí na formování dané skupiny, v případě nové topologie jde o partnery, kterým byly předkládány výsledky k diskusi, nikoli k pouze následování. Pouhé následování/obeznání se častěji očekávalo od tradičních jurisdikcí – pasivní konzumentské publikum. Partnerská debata se očekávala od superaktérů a opět těch, kteří jsou „experty“. Publikum, vůči kterému existuje zodpovědnost se dělí podle formální a neformální zodpovědnosti. Mnoho superaktérů vyjádřilo vekou zodpovědnost vůči veřejnosti či vůči občanské společnosti, občanská společnost je neformální publikum nové legitimizační

topologie. Ovšem také vůči donorům, donoři totiž tvoří formální publikum obdarovaných organizací, ale netvořili formální publikum nové topologie (kapitola 5.2.).

Byly položeny ale i dílčí otázky týkající se vědění, zejména, jaké jsou režimy vědění zanesené ve strategických dokumentech jako modelů světa, které enkódují legitimní jednání? Jaké jsou tyto dokumenty, jak jsou odlišné? Liší se nějak legitimační praktiky autorizovaných (formálně pověřených organizací) a neautorizovaných aktérů? Jsou v nějakém rozporu, nebo se hranice láme na jiných sociálních elementech? V kapitolách 4.1. a 5.1. jsem nejprve popsala pět mikorežimů vědění, které se v současnosti simultánně objevují v legitimizaci vzdělávacích reforem (manažerský, expertní, vizionářský, revizní a mikorežim přizpůsobení). Ukázalo se nejen, že tyto režimy pracují s odlišnými kulturními logikami, ale že vědění, které je podporuje, může být velmi podobné, expertní vědění ve smyslu komparativních statistických dat, se ukázalo jako užitečným partnerem manažerského mikorežimu, jedním z mnoha vědění vhodným pro revizní režim a samozřejmě expertní mikorežim. Jako poněkud problematické se ale objevilo časté využívání expertního vědění pro vizionářský mikorežim – tedy jako vyvozování hodnot z kvantitativních dat, jak bylo diskutováno v kapitole 4.3.8. (Legitimita a obsah nové infrastruktury – hodnoty a data). Výzkum režimů vědění ukázal, že neautorizovaní aktéři se mnohem více napojovali právě na expertizu v pojetí transnacionálních kvantitativních dat, a směřovali svoje legitimizace mnohem více do budoucnosti, naopak formální organizace ve svých dokumentech se orientovali do minulosti (oprava starých chyb) či do přítomnosti (nutnost přizpůsobení). To mělo důsledky pro aktérskou pozici, jak bylo popsáno v kapitole 4.2. Státní sféra, jakožto tradiční jurisdikce, se ve vztahu legitimizování vzdělávacích změn tak dostávala do překerní situace, ve které není považována za expertní. Tezí předložené práce je, že kvalifikované aktérské pozice v současné legitimační ekologii nezávisí v samozřejmosti formálního vědění formálně pověřených organizací, ale v expertním režimu vědění, který je nutné pro takovou pozici performovat (psát expertní dokumenty, pořádat expertní debaty, vystupovat jako expert).

Toto tvrzení se dotýká další dílčí otázky, tedy aktérství: jak jsou tyto aktérské pozice stabilizovány, obhajovány, jakým vědění, zdůvodňováním, vztahy k publiku, smysluplnostmi a relevantnostmi? Jak význam určitého druhu vědění (transnacionální komparativní vědění, expertiza, nebo komplexní situační vědění) intervenuje ve stabilizaci aktérské pozice v legitimizování vzdělávacích změn? Jaké pozice byly dostupné pro různé aktéry a co vzorce aktérství znamenaly pro jejich možnost jednání? Aktérské pozice byly ve studovaném období ustavovány ve vztazích k ostatním pozicím, obhajovány byly v různých režimech vědění,

přičemž pro vznikající topologii je rozhodující expertní režim. Ovšem to neznamenal, že expertem je nutně akademik. V kapitole 4.3.6. jsem popsala, jak expertiza v tomto novém prostoru znamená především schopnost překračovat významové kontexty, „mít nadhled“, „schopnost propojovat různá vědění“ apod. Aktérem se nestává ten, jenž má nejsilnější formální funkci (například nejvyšší akademický titul), ale ten, který dokáže angažovat mnoho publik – multipublikum – díky svému fungování skrze různé kontexty najednou. Singulární tradiční jurisdikce nejsou považované za partnery, jelikož mají „příliš úzké“ zájmy (státní správa), nebo jsou „příliš omezení“ svojí profesí (učitelé). Jestliže jsou aktéři z těchto jurisdikcí partnery, musí být ještě něčím „více“. Tezí této práce je, že legitimační jednání bylo tímto významovým posunem expertního vědění spolu s posunem časoprostorovým „odkloňováno“ z tradičních jurisdikcí a ponechalo jim pozici sice veřejnou – jakožto veřejného publika, ale neparticipativní.

Tato teze tedy vede k poslední položené otázce, a to po vztahu veřejného a soukromého: v jakém vztahu ke státu, občanské společnosti vzniká legitimační ekologie ve vzdělávání? Kde a jak vznikají místa rozdílu mezi soukromým a veřejným (ve významu univerzálním a partikulárním) v současné české vzdělávací axiologii? Kde a jak vznikají místa rozdílu mezi soukromým a veřejným (ve významu univerzálním a partikulárním) legitimizováním v současné české vzdělávací axiologii? Kde tyto difference vznikají a jak se vztahují k legitimační ekologii ve vzdělávání?

Současná rozvíjející se legitimační ekologie vzniká relačně jak v jednání těch, kteří se stávají kvalifikovanými aktéry a kteří tedy mají možnost performovat legitimační praktiky, jako je tvorba dokumentu, pořádání veřejné debaty, tak i vnitřními legitimačními praktikami, jež závisejí na režimech vědění, které jsou zanesené jako dědictví v dokumentech (rekonfigurace) i sociomaterialitě debat (výběr panelistů). Díky těmto legitimačním událostem (normativní dokument, veřejná debata) se stabilizovaly nové sociomateriální uzly – kombinace aktérských pozic – supersktérských, vědění, debat a dokumentů jako materializací – a vytvářely nové topologie, které se nekryly s tradičními topografiemi, jež jsou tvořené tradičními vzdělávacími jurisdikcemi, v tomto případě ministerstvo a ministerstvem zřizované organizace. Tyto nové legitimační topologie vytvářely nový časoprostor operace a organizace superaktérů, kteří dokáží překonávat kontexty a vytvářet multipublikum. Vztahy k tradičním jurisdikcím nebyly pouze opoziční, či pouze jednosměrné, byly i využívající (na troskách státu) a rozvíjející (přizvání státu a nestátní efekt státu). Celý tento konglomerát tvoří poměrně novou legitimační situaci, která funguje jako určité dědictví, enkodace (i se svými (ne)výhodnými vztahy) pro další události a situace, ve kterých je už nějaký význam patričního vědění,

patříčných legitimizací (obhajování i kritik), patříčných aktérů, patříčného publika ustaven a vytváří tak dynamickou rozvíjející se vzdělávací legitimizační ekologii.

Argumentem předložené práce je, že současný legitimizační prostor ve vzdělávání, jež se stává ekologickým provázáním tradičních i nových časoprostorů, není sám o sobě veřejný ve smyslu pro všechny aktéry vzdělávání. Místa, kde se vyjednávaly soukromé a veřejné legitimizace, se nacházela ve veřejných debatách, které sice měly veřejné publikum, ale ne veřejné diskutanty – vyjednávání rozdílu veřejného a soukromého legitimizování ve vzdělávání nebylo veřejné. Aby aktér dosáhl na legitimizační jednání, potřeboval veřejnou kvalifikaci a jak jsem se pokusila ukázat, nezískává se veřejně. V předkládaném porozumění ekologickému legitimizačnímu prostoru má smysl mluvit o proměně politična jako místa vyjednávání, jelikož legitimizační debata se nekoná univerzálně veřejně, ale určitým způsobem elitně. Určení, kdo bude mít veřejnou kvalifikaci bylo neveřejné. Rozhodování, kde se vyjednával rozdíl mezi veřejným a soukromým legitimizováním ve vzdělávání se nenalézalo v topografiích formálních veřejných organizací. Nacházelo se v nových sociomateriálních uzlech debat a dokumentů. Debaty a dokumenty se ve výsledcích všech třech terénů ukázaly nejenom jako artefakty, či legitimizační nástroje, ale také, díky rekonfiguraci, jako nové kontexty, ve kterých se stabilizovaly jak aktéřské pozice, tak patříční vědění, tak určité publikum (participativní nebo konzumentské). Naopak některé kontexty (například nefungující systém veřejného vzdělávání a jeho kritika) se stávaly objektem zájmu a jednání (cílem je systémová změna). Debaty a dokumenty se stávají tak místem, ve kterých vzdělávací legitimizační ekologie zasahuje i jiné „nevzdělávací“ prostory. Někteří aktéři zůstávali limitovaní tradiční jurisdikcí, ze které se odkloňuje legitimizační jednání do flexibilnějších časoprostorů – topologií, tedy míst, ve kterých je možné spojit slova a skutky, tedy legitimizační jednání, které bylo ve studované periodě čím dál tím méně dostupné oslabovanému státu.

Ve vztahu k mezinárodnímu kontextu tento český případ potvrzuje roli expertízy a především její nový význam a obsah (Grek 2013; Mølstad a Pettersson 2019; Fenwick et al. 2014), dále potvrzuje zjištění o netransparentních aktéřských asamblážích (Ball 2015, 2008; Fumasoli et al. 2018; Simons et al. 2013). Naopak nepotvrzuje záměrné státní intervence směrem k „neoliberalizaci“ legitimizací vzdělávacích změn (Anderson a Donchik 2016; Grimaldi 2013; Gulson a Webb 2015) a ukazuje na svébytnou dynamiku českého prostředí zejména ve velmi komplexním vztahu ke státu. Většina zahraničních studií kritizuje přílišně se neoliberalizující státní sféru, která nějak narušuje jednání tradičních aktérů (Apple 2005; Torrance 2015; Anderson a Donchik 2016) a popisují rezistenci občanského sektoru tomuto vlivu (Hill 2003;

Wilkins 2012). Ovšem v českém případě je to především občanský sektor, který volá po větší efektivitě státního managementu, evidence-based politikách, propojení se ziskovým sektorem, kontrolou kvality, zodpovídání se, což jsou klíčová slova z neoliberálního slovníku (Kašćák a Pupala 2012b). Někteří aktéři se ve svých výpovědích pohybovali v manažerském slovníku „ladění priorit, nastavování cílů, supervize“ aj., někteří přímo z manažerského prostředí pocházeli a manažerský způsob vedení vzdělávání prosazovali. Nicméně předkládaná práce nehledá „viníky“, ale vztahy, a české specifikum vůči tomu zahraničnímu je také v tom, co nazývám institucionalizovaným zklamáním státem. Přínosem předkládané práce je také to, že mezinárodně přispívá teoretickým rozšířením ekologického a relacionistického přístupu ve vzdělávání a komparací českého vztahu ke státu s evropským výzkumem na dané téma.

Je také nutné upozornit na určité limity výzkumů, které tvoří tuto dizertační práci. Některé vyvěrají z tematického ohraničení, některé z pozitivních a dostupných metod, a některé z povahy sebraného materiálu. Předně je třeba si uvědomit, že se nejedná o celkový stav vzdělávání v české republice ale „pouze“ o veřejné ustavování vzdělávací axiologie, tedy o legitimizační praktiky „pouze“ v terénu vzdělávání, a to pouze v časově limitované „současnosti“ od roku 2010 do února 2020. Není tedy zahrnuta debata o Strategii vzdělávací politiky 2030+, ani pandemická situace, která nyní narušuje a proměňuje všechny vztahy v legitimizační ekologii. Tato práce neumožňuje zobecňovat ani na jiné sféry vzdělávacích procesů (procesy školního vyučování, procesy učitelského jednání ve třídě apod.) Závěry zde podané se týkají pouze legitimizačních praktik vzdělávacích změn, nicméně to není nijak banální terén. Jak jsem se pokusila ukázat, vzdělávání se stává čím dál tím pervazivnější institucí a zároveň penetrovanou, lze očekávat, že závěry z takového terénu budou pro porozumění současné společnosti signifikantní.

Perspektivy dalšího možného výzkumu vycházejí jak uvědomění si limitů předložené práce, tak ze samotných závěrů, které orientují další možné výzkumy. Především, vývoj legitimizační ekologie je dynamický, již dnes vznikají nové zajímavé aktérské uzly, nová partnerství, která budou opět posouvat rozdíl mezi veřejným a soukromým, bude důležité dále sledovat tento vývoj a nezůstat uzavřený v substanci přítomných nálezů. Jde zejména o proces zvláštní privatizace vzdělávání v českém prostoru zejména ve srovnání se zeměmi, které privatizovali vzdělávání dříve (Wilkins 2012) nebo o něco později (Grimaldi 2013) Dále, vzhledem k tomu, že se jako nejproblematictější ukázala pozice učitelů, bude třeba prozkoumat tuto pozici více do detailu s ohledem na jejich vlastní vztahy mezi tradičními topografiemi a novými topologiemi, jak se tomuto tématu například věnuje (Biesta 2017; Priestley et al. 2020).

v neposlední řadě je třeba prozkoumat a do jisté míry ověřit předložené argumenty i s jinými legitimizačními ekologiemi, zdá se, že proměna „governance“ v českém veřejném prostoru se týká nejen vzdělávání a je potřeba upozornit na nová místa nových znevýhodňujících vztahů.

...

7 DOSLOV – zrazení státem?

Je spravedlivé, aby poslední slovo měl ten, který reflexi nepíše, ale musí jí žít, proto v tomto doslovu musím uvést jednu citaci z oboru příběhů o tom, „jak to bylo“. Tato citace dokresluje celkový impulz, proč vznikají nové časoprostory a proč legitimizační ekologie je v českém prostředí utkaná ze vztahů, tak jak byly popsány a interpretovány v celé práci. Tímto impulzem byl šok. Šok, jež způsobily individuální osoby ve státních strukturách, byl tak velký, že vyvolal hlubokou nedůvěru všech aktérů ve státní instituce ve vzdělávání. A je možné, že dal vzniknout institucionalizovanému zklamání a mnohým, dnes problematickým „externalizacím“ státní správy. A není se čemu divit. To, co zapříčinily tyto osoby v tak důležitém postavení, je hluboká eroze státního vedení vzdělávání – domnívám se, že za „rozvracení státu“ mohou i tito činitelé, a nikoliv neziskový sektor, který je jak voda – vymele narušený terén a dá vzniknout novým útesům. Ale štěrbinu vysekal šok z bezprecedentní nekompetentnosti na vedoucích místech.

Já říkám, že velký pozitivní vliv měl ministr Dobeš. Protože to byl takový idiot, že každému došlo, že od toho státu nemůže čekat nic. Že prostě jako vůbec. Jenže je zajímavé, že v té době začaly vznikat masivně ty rodičovské školy. Protože ty pochopily, že tenhle trouba, který prostě každý týden něco vymyslí a pokaždé je to blbost, jako, že jo. A teďka co? A bude to lepší za dva roky? Mám čekat čtyři roky, jestli tam nebude někdo příčetnější? No, nebyl, že jo. Tak někdy i jo, někdy zrovna se tam vystříдали. Ale ten, ten základní étos byl: „hele, vybodněme se prostě na ně atd. Pojďme zkusit najít nějakou cestu, jak s tím něco udělat“.“ (rozhovor FVN 2019 06 NGO, PUB)

8 RESUMÉ

This thesis is focused on normativity in education, specifically on the legitimation space, with legitimation practices being the research objects. The diversity of actors trying to push a new educational goal, curricular content, evaluative tool and many other “legitimate” objects is striking nowadays. According to scholars spanning half a century, this is due to an educational revolution (Parsons a Platt 1973; Mehta a Davies 2018), which causes the interpenetration of education as a social institution with other traditionally “non-education” social spheres (Davies a Mehta 2018). Therefore more actors are engaging in the legitimation of changes in this increasingly profound institution (Ball 2010; Baker 2018). In many respects the Czech educational environment has undergone similar changes with regard to the decentralisation of governance to those in other European countries (Robinson 2015; Dvořák et al. 2014); nevertheless, the relations between state and non-state structures and educational and non-educational knowledge are highly specific to this country. The case of the Czech space of educational legitimation provides an important insight into European transformation processes of the knowledge economy and political governance.

Focusing on the axiology of education (Biesta 2015) from a sociological point of view, I shed light on acts of legitimation and acts’ possibility – that is, their (acts’) actors, places, systems of reasoning, and regimes of knowledge. The research questions do not relate to essential legitimation in the legal and moral sense of legitimacy, but to public situations of legitimating – to various social constellations, relationships of dependency, patterns of actorship (Wirthová 2020b), and knowledge regimes (Aasen et al. 2014; Wirthová 2020a) – all of which organise socially accepted normativity in education (Herzog 2016; Wirthová 2019b).

Examining social relationships in different structures of reasoning (Popkewitz 2014; Hacking 2004a) that arise in the space of legitimation, present research identified various patterns of legitimation, and thus this work offers a sociological understanding of normativity in education – as an argumentative, socio-material, and relational space – an ecology (Wirthová 2019a; Abbott 2016a). The legitimation ecology in education is a relational space of various spatio-temporalities and topographies-topologies (Decuyper a Simons 2016), in which various and certain agential positions are established, together with the relationship to certain knowledge and possibilities of legitimation practices.

The initial research question I asked is how legitimations are established. Conceptually, it is addressed in the sociological categories of actorship (Emirbayer 1997; Emirbayer a Mische

1998), critique and justification (legitimation) (Boltanski 2011), and knowledge (Camic a Gross 2001; Camic et al. 2011). I grasp these categories from within the paradigm of processual and relational sociology (Abbott 2016b), which is based on pragmatist ontologies that depart from essentialism and foundationalism (Wirthová 2019c; Van Goor et al. 2004). This work aims to be a contribution to the discussion of the relationship between ideas and action in education. Drawing inspiration from neo-pragmatist philosophy, relational ontology (Benjamin 2015), and several poststructuralist approaches (Lyotard 1988), I study the ways in which different ideas, styles of reasoning, modes of knowledge, and patterns of participation in education limit the possible actions of all the participants concerned.

I summarised research material from three specific, albeit interconnected, social terrains in relation to the question of under what conditions it is possible to establish the legitimation practices in educational axiology. I put the main emphasis on the fact that the individual instances in these practices are interdependent, and that clarifying the relationships between them is key to understanding them.

I solve the questions above by qualitative research of the following terrains: 1) normative documents published by various actors across legal jurisdictions (government, non-profit organisations, international organisations) from 2010 to 2017, 2) public educational debates from the end of 2016 to January 2018 which discussed educational reforms, and 3) semi-structured interviews with participants who emerged as key actors in the course of these enquiries, whether as qualified or neutralised (yet important) actors (2019 to 2020). I have already published some results from these terrains (Wirthová 2019b, 2020a, 2018b). Methodologically. I based the present research on ethnographic approaches in educational axiology (Levinson et al. 2009) and sociological discourse analysis inspired by relational ontology, which examines the references and relationships between them (Herzog 2016; Fontdevila a White 2013). I used this method concerning the question of what is referred to in the situation of justifying an educational change, and what relationships of dependencies this creates (Prior 2003). Additionally, this work used the relational analysis of the political as a not-self-evident relationship between private and public (Benjamin 2015; Macgilchrist 2016; Knutsson a Lindberg 2017) and relational analysis of the role of the state (Jessop 2016; Jessop et al. 2008).

The text of thesis is first structured (except for traditional chapters on the theoretical background, state of the art, methodological issues, and corpus presentation) according to each

empirical terrain. Second, I summarise the results across all the terrains according to the topics that proved to be vital to the argument about the currently-evolving educational legitimization ecology. In the theoretical section, I define the key concepts of socio-material space, actor positions, knowledge-expertise, and mobile relations between public and private. It aims to show the transformation of sociological thinking about the emergence of educational norms from the essentialist conception of obvious actors (state, public), unequivocal knowledge (external decision-making tool), and legitimacy, into a relational perspective from which these “obvious” objects are an empirical question. In the methodological section, I present the research questions that guided the research in each social terrain and the methods that were used to answer them. It aims to show that each terrain is both specific and intertwined with others and that the methodology must respect these relationships across the terrains.

The empirical chapter (chapter 4) is divided into three sections. The first deals with the knowledge regimes in normative policy documents; the conclusion of the chapter is the identification of several such *micro-regimes* (expert, visionary, managerial, adaptational, and revising) which had consequences for actors’ positions within the legitimization ecology. This finding then led to research questions in the second section, which focuses on actors’ positions and their interrelationships and patterns. The chapter concludes that no position alone (politicians, non-profit organisations, teachers) is fully agential, i.e. that a certain position has the agency fully in its hands. The current Czech situation of legitimization of educational change needs to be considered independently of the perspective of legal jurisdictions in educational policymaking. This finding then gained its central place in the last section, devoted to semi-structured interviews, where I examined the nature of the contemporary educational legitimization ecology, which includes both traditional jurisdictions and new topologies in which “super-actor” positions operate with their multiple audiences and which can connect otherwise disconnected words and deeds. The next chapter (chapter 5), also divided into three sections, comment on the following topics: 1) the new meaning of *expertise* in educational legitimization practices, which is objective, independent, fast, understandable, non-local, and not too much professional knowledge, 2) the topic of the *audience*, both in terms of advantageous and disadvantageous relationships, and 3) on the topic of *destatisation* and the change of the political, which shifts legitimization practices from traditional state jurisdictions in education to new spatio-temporalities that are inaccessible to some actors. In conclusion, I argue that the current educational legitimization ecology reconfigures objects into a context (debates and documents as socio-material nodes of the new topology) and the context into the object of its

interest, which extends beyond the educational agenda to other spheres (systemic changes). The public nature of this ecology lies in the public audience, which can have a position of both active and participatory (various partners) and passive, that of a consumer (teachers) – not belonging to the public presentations of the network of capable and qualified actors.

The ambition of present research is to make a sociological contribution to understanding the changing context of legitimacy in education in relation to social change. The theoretical goal is to show that phenomena such as actorship, social space, normativity, legitimacy, and practices cannot be thought of only in unreflected terms of educational policy and from essentialist premises. The aim is therefore to expand the relational ontology in the sociology of education, which will make it possible to meaningfully ask the question of how legitimacy in society (in education) is established by revealing many determining social relations. The main goal is to answer this question, and thus to reveal the relationships that determine the emerging educational legitimization ecology and, simultaneously, reveal what it means for the actors involved.

The primary question of this dissertation was how educational legitimations are established in contemporary Czech society. This research has shown that their constitution takes place in certain situations that are public in the sense that they have a public audience. However, the finding that these situations arise somehow outside the traditional jurisdictions in education (the state administration), but not completely ignoring these traditional structures, is important. I suggest that it was a relationship that used or developed these state structures (the chapter 4.3.3. *On the ruins of the state – the non-state effect of the state*). Legitimizing situations take place as socio-material nodes of actors qualified for public action, whose qualifications largely depend on both non-public (value, personality) sympathy of other actors and on the particular meaning of proper knowledge (expert), which gives the actor his/her competence in the agenda (the chapter 4.2. *Legitimation practices in public debates – the decoupling of competence, qualification, and responsibility as positional categories*). The socio-material node is relationally formed by several instances: actors, the most important of whom are super-actors, but also the materiality of debates and documents to be created (the chapter 4.3.9. *Creating normative documents – what is it good for and what does it do?*). While the existing topography of traditional educational jurisdictions continues to function in some way, although weakened by various factors, the legitimating space shifts to a distinct space-time – a topology in which the spatio-temporal arrangement does not respect the legal jurisdiction, thus excluding different groups from legitimization qualifications (most visibly teachers). In this thesis, I argue that the

whole legitimization space (with the rest of the state, some academic positions, and new topologies) creates an evolving legitimization ecology that is not limited by formal organisations or national ideas.

This statement leads us to the next group of questions of how the relevance of some educational problems is created, who defines them, on the basis of what knowledge, in what relation to other positions, and what space it creates. The main legitimization practice within documents based the relevance of problems on a specific regime of knowledge (the chapter 4.1. *Legitimation practices in documents – plurality*), this knowledge then allows the necessity of a problem to be framed as something inevitable that needs to be solved. In that chapter I describe practices of reconfiguration – a transfer of instances to other positions, for example, a transfer of an object (some data or information) in the addressee (the data itself shows what the problem is), which makes that object a moral subject that can require something (“the labour market requires”). However, concerning inverse reconfiguration, this means that some actors may find themselves in the position of an object (an important factor – typically teachers). The knowledge that has proved to be decisive in these legitimization practices is expert, in the sense of both a comprehensive non-individual overview and a quick, clear, standardised, independent, comparative (mainly transnational) quantitative analysis. The expert regime conceived in this way dramatically influences who will be an actor in it and what relationship a person who is not an actor in it will be in. The thesis of this research is that there is a space of different (dis-)advantageous relationships between traditional jurisdictions and the new topology and between different audiences (partner, participatory audience, the audience to which responsibility exists (donors) or a passive consumer audience).

However, concerning the above argument, I asked a couple of partial questions about knowledge, in particular, concerning what the knowledge regimes embedded in strategic documents figuring as models of the world that encode legitimate actions are. What are these documents, and how do they differ? Are the legitimization practices of authorised (formally authorised organisations) and unauthorised actors different? Are they in conflict, or are the boundaries breaking on other social elements? In the chapters 4.1. *Legitimation practices in documents – plurality* and 5.1. *Expert, expert knowledge, identity and position* I first described the five knowledge micro-regimes that currently confusingly appear in the legitimization of educational reforms (managerial, expert, visionary, revision, and adaptation regimes). These regimes have worked with different cultural logics, but, paradoxically, the knowledge that supports them can be very similar. Expert knowledge in the meaning mentioned above has

proved to be both a good partner of a managerial micro-regime and one of many types of knowledge suitable for a revision regime and, of course, an expert micro-regime. However, the frequent use of expert knowledge for the visionary micro-regime appeared to be somewhat problematic – i.e. the derivation of values from quantitative data (Popkewitz 2000). The findings suggest that these are predominantly non-state actors who based their normative policy documents on the expertise in the meaning of objective, independent, fast, understandable, non-local, and not too much professional knowledge, in opposition to state organisations, which attracted criticism that accused them of lacking expertise, evidence-based decisions, and managerial leadership.

Research on knowledge regimes has shown that unauthorised actors were much more involved in expertise in the meaning of transnational quantitative data, and directed their legitimacy much more into the future, while formal organisations focused in their documents on the past (correction of old mistakes) or the present (necessary adaptation). Knowledge regimes had consequences for the actor's position, as described in the chapter 4.2. *Legitimation practices in public debates – decoupling competence, qualification, and responsibility as positional categories*. The state sphere thus finds itself in a precarious situation in which it is not considered an expert in legitimating educational changes. The thesis of the present research is that qualified agential positions in the current legitimation ecology do not depend on the formal knowledge of formally commissioned organisations, but on the expert knowledge regime that an actor must perform for such a position (write expert documents, organise expert debates, act as an expert).

This statement touches on another group of sub-questions, namely of actorship: how are these actor positions stabilised and justified, by what knowledge, reasoning, audience relations, meaningfulness, and relevance? How does the importance of a certain type of knowledge (transnational comparative knowledge, expertise, or complex situational knowledge) intervene in stabilising the actor's position in legitimating educational changes? What positions were available for various actors, and what did the patterns of actorship mean for their ability to act? The actors' positions were established in relations, and they were justified in diverse modes of knowledge. We have seen that the expert regime is decisive for the emerging topology, but this does not mean that the expert is an academic scholar. In the chapter 4.3.6. *Super-actors – transcending contexts*, I described how expertise in this new space means above all the ability to transcend semantic contexts ("to have an overview", "the ability to connect different knowledge", etc.) The legitimating actor is not the one who has the strongest formal affiliation,

nor the strongest academic reputation, but the one who can engage the multiple audience thanks to his/her functioning through different contexts at the same time. The new network did not consider singular traditional jurisdictions partners because they have interests that are “too narrow” (the public administration) or are “too limited” by their profession (teachers, academics). If actors from these jurisdictions are partners, there must be something “more”. The thesis of this research is that through this socio-material and spatio-temporal shift of legitimation nodes, the legitimating agency is “diverted” from traditional jurisdictions and leaves them a kind of public position (public audience), albeit non-participatory.

This thesis, therefore, leads to the last group of questions, which concerns the relationship between public and private: how does the legitimation ecology arise in education, which takes place in relation to both the state and what is considered as civil society? Where and how do the places of difference between private and public legitimation (in the sense of the universal and particular) arise in the contemporary Czech education axiology? Where do these differences arise, and how do they relate to the legitimation ecology in education?

The current evolving legitimation ecology arises relationally, both through the agency of those who become qualified actors and who therefore have the opportunity to perform legitimation practices, such as the creation of policy documents or organisation of public debate, and through internal legitimation practices, which are dependent on the knowledge regimes inscribed in those documents (reconfiguration) and inscribed in the socio-materiality of debates (the selection of panellists). These legimatory events (policy documents, public debates) stabilise new socio-material nodes – a combination of actor positions, knowledge, debates, and documents as materialisations – and create new topologies that do not overlap with traditional topographies, which are formed by traditional educational jurisdictions, in this case the Ministry and the organizations established by the Ministry. These new topologies create a new space-time operation and modes of organisation of super-actors who can transcend contexts and create a multiple audience. The relations with traditional jurisdictions are not only oppositional or only one-sided; they also exploit (on the ruins of the state) and develop (inviting the state and the phenomenon of the non-state state effect). This whole conglomerate forms a new legimatory situation that functions as a ligation, an encoding (even with its (dis-)advantageous relations) for other events and situations in which there is already a certain meaning of proper knowledge, appropriate legitimations (justification and criticism), appropriate actors, and an appropriate audience established and thus creates a dynamic developing educational legitimation ecology.

This doctoral thesis argues that the current legitimating space in education, which forms an evolving ecology of traditional and new time-spaces, is not in itself public in the sense of being for all actors involved in education. The places of the negotiation of private and public legitimations lie in public debates, which have a public audience but not public debaters – the negotiation of the legitimate difference between public and private legitimations in education is not public. As we have seen, there is a need for public qualifications, and we have seen that actors do not obtain them publicly. In this understanding, it makes sense to talk about a change of the political as a place of negotiation, because the legitimating debate is not held universally in public, but in an elite way. The question of who will have an available qualification for public legitimations is not a public matter. Furthermore, the decision is certainly not made in the topographies of formal public organisations. It is located in the new socio-material nodes of debates and documents. The debates and documents in the findings of all three social terrains proved to be not only artefacts or legitimisation practices but also, thanks to reconfiguration, new contexts in which actor positions, relevant knowledge, and a certain audience (participatory or consumer) stabilised. Nevertheless, some contexts (systemic changes) become the object of interest and action and thus become a place in which the educational legitimisation ecology intervenes in other “non-educational” areas. Some actors remain limited by the traditional jurisdiction from which legitimating agency is diverted to more flexible spatio-temporalities, that is, places where words and deeds can connect, that is, the legitimating agency that is increasingly less accessible to the weakened state.

Concerning the international context, the Czech case confirms the role of expertise and especially its new meaning and content (Grek 2013; Mølstad and Pettersson 2019; Fenwick et al. 2014), and further confirms the findings on non-transparent actor assemblages (Ball 2015, 2008; Fumasoli et al. 2018; Simons et al. 2013). On the contrary, it does not confirm the intended state actions toward the neoliberal legitimisation of educational change (Anderson and Donchik 2016; Gulson and Webb 2015; Grimaldi 2013). The findings point to the distinctive dynamics of the Czech environment, especially in the complex relationship with the state. Most foreign studies criticise the overly neoliberalising state sphere, which somehow disrupts the actions of traditional actors (Apple 2005; Torrance 2015; Anderson and Donchik 2016) and describes the resistance of the civil sector to this influence (Hill 2003; Wilkins 2012). However, in the Czech case, it is this civil society that calls for greater efficiency of state management in education, evidence-based policies, links with the for-profit sector, control of quality, and accountability, which are keywords from the neoliberal vocabulary (Kaščák and Pupala 2012b).

This study surpasses the narrowly conceived policy analysis focused mainly on state structures. It contributes internationally by a theoretical extension of the ecological and relational approach in the sociology of education and by a comparison of the Czech relationship with the state with European research on the topic of legitimation.

The perspectives of further research are based on both awareness of the limits of the present research and on the very conclusions that pointed to the “blind spots” of contemporary policy studies. To conclude, the development of the legitimation ecology is dynamic; significant new actors have already emerged, and new partnerships will shift the distinction between public and private. It will be important to continue to monitor this development and not to remain closed in the substance of the present findings. These new issues comprise a process of a specific type of privatisation of education in the Czech area, especially in comparison with countries that privatised education earlier (Wilkins 2012) or a little later (Grimaldi 2013). Further, given that the position of teachers proved to be the most problematic, it will be necessary to examine this position in more detail with regard to their own reflection of the relationships between traditional topographies and new topologies, as addressed, for example, by Biesta (2017) and Priestley et al. (2020). Last but not least, it is necessary to examine, and to some extent verify, the arguments of the thesis comparing other (non-educational) legitimation ecologies. It seems that the change of “governance” in the Czech public space does not only concern education and it is necessary to draw attention to other spaces and places of new disadvantageous relationships.

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

AASEN, Petter, Tine Sophie PRØITZ a Nina SANDBERG, 2014. Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms. *Educational Policy* [online]. **28**(5), 718–738. Dostupné z: doi:10.1177/0895904813475710

ABBOTT, Andrew, 1995. Things Of Boundaries. *Social Research* [online]. **62**(4), 857–882. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/40971127?seq=1#page_scan_tab_contents

ABBOTT, Andrew, 2005a. *Ecologies and Fields* [online]. Dostupné z: <http://home.uchicago.edu/aabbott/Papers/BOURD.pdf>

ABBOTT, Andrew, 2005b. Linked Ecologies: States and Universities as Environments for Professions. *Sociological Theory* [online]. **23**(3), 245–274. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00253.x>

ABBOTT, Andrew, 2016a. Linked Ecologies. In: *Processual Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 33–74. ISBN 978-0-226-33662-6.

ABBOTT, Andrew, 2016b. *Processual Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

ABBOTT, Andrew, 2017. The Future of Expert Knowledge. In: [online]. Berlin. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fSFkljMNegY>

ALLEN, John, 2011. Topological twists: Power's shifting geographies. *Dialogues in Human Geography* [online]. **1**(3), 283–298. ISSN 20438214. Dostupné z: doi:10.1177/2043820611421546

ALLEN, John a Allan COCHRANE, 2010. Assemblages of State Power: Topological Shifts in the Organization of Government and Politics. *Antipode* [online]. **42**(5), 1071–1089. ISSN 00664812. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8330.2010.00794.x

ALVUNGER, Daniel, Daniel SUNDBERG a Ninni WAHLSTROM, 2017. Teachers matter - but how? *Journal of Curriculum studies* [online]. **49**(1), 1–6. Dostupné z: doi:10.1080/00220272.2016.120514

ANAGNOSTOPOULOS, Dorothea, Bob LINGARD a Sam SELLAR, 2016. Argumentation in Educational Policy Disputes: Competing Visions of Quality and Equity. *Theory Into*

Practice [online]. **55**(4), 342–351. ISSN 0040-5841. Dostupné z: doi:10.1080/00405841.2016.1208071

ANDERSON, Gary L. a Liliana Montoro DONCHIK, 2016. Privatizing Schooling and Policy Making: The American Legislative Exchange Council and New Political and Discursive Strategies of Educational Governance. *Educational Policy* [online]. **30**(2), 322–364. ISSN 0895-9048. Dostupné z: doi:10.1177/0895904814528794

ANSELL, Christopher a Robert GEYER, 2017. ‘Pragmatic complexity’ a new foundation for moving beyond ‘evidence-based policy making’? *Policy Studies* [online]. B.m.: Taylor & Francis, **38**(2), 149–167. ISSN 0144-2872. Dostupné z: doi:10.1080/01442872.2016.1219033

APPLE, Michael W., 1979. *Ideology and Curriculum*. 3rd 2004. New York: Routledge Falmer.

APPLE, Michael W., 2005. Doing things the ‘right’ way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review* [online]. **57**(3), 271–293. ISSN 0013-1911. Dostupné z: doi:10.1080/00131910500149002

ARENDT, Hannah, 2007. *Vita activa neboli o činném životě*. 1st 1958. ISBN 978-80-7298-185-4.

ATKINSON, Paul a David SILVERMAN, 1997. Kundera’s Immortality: The Interview Society and the Invention of the Self. *Qualitative Inquiry* [online]. **3**(3), 304–325. ISSN 1077-8004. Dostupné z: doi:10.1177/107780049700300304

BACCHI, Carol, 2012. Why Study Problematizations? Making Politics Visible. *Open Journal of Political Science* [online]. **2**(1), 1–8. ISSN 2164-0505. Dostupné z: doi:10.4236/ojps.2012.21001

BAKER, David P., 2014. *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.

BAKER, David P., 2018. Social Theory and the Coming Schooled Society. In: *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 61–82.

BALL, Stephen J., 1995. Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies. *British Journal of Educational Studies* [online]. **43**(3), 255–271.

ISSN 14678527. Dostupné z: doi:10.1080/00071005.1995.9974036

BALL, Stephen J., 1997. Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal* [online]. **23**(3), 257–274. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1502044>

BALL, Stephen J., 2008. New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies* [online]. **56**(4), 747–765. ISSN 00323217. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x

BALL, Stephen J., 2010a. New states, new governance and new education policy. In: Michael W. APPLE, Stephen J. BALL a Luis Armando GANDIN, ed. *Routledge International Handbook of Sociology of Education*. Oxon: Routledge, s. 155–166.

BALL, Stephen J., 2010b. New voices, new knowledges and the new politics of education research: The gathering of a perfect storm? *European Educational Research Journal* [online]. **9**(2), 124–137. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2010.9.2.124

BALL, Stephen J., 2015. Policy actors/policy subjects. *Journal of Education Policy* [online]. B.m.: Routledge, **30**(4), 467–467. ISSN 0268-0939. Dostupné z: doi:10.1080/02680939.2015.1038454

BALON, Jan, 2011. *Sociologie v USA: Historické kontextualizace*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-7419-063-6.

BALON, Jan, 2014. Jak se privatizují ideje? Neoliberální režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa. *Sociologický časopis /Czech Sociological Review* [online]. **50**(5), 713–733. Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2014.50.5.120>

BANKS, Olive, 1973. *The Sociology of Education*. London: B. T. Batsford Ltd.

BARŠA, Pavel, 2007. *Síla a rozum: Spor realismu s idealismem v moderním politickém myšlení*. Praha: Filosofia. ISBN 978-80-70007-256-1.

BAUMAN, Zygmunt, 1999. *Globalizace: Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0817-7.

BAUMAN, Zygmunt, 2008. *Tekuté časy: Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1656-0.

- BÉLAND, Daniel, 2019. *How Ideas and Institutions Shape the Politics of Public Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-1-108-72183-7.
- BÉLAND, Daniel a Michael HOWLETT, 2016. How Solutions Chase Problems: Instrumental Constituencies in the Policy Process. *Governance* [online]. **29**(3), 393–409. ISSN 14680491. Dostupné z: doi:10.1111/gove.12179
- BENJAMIN, Andrew, 2015. *Towards a Relational Ontology: Philosophy's Other Possibility*. Albany: State University of New York Press. ISBN 978-1-4384-5634-8.
- BERGER, Peter I. a Thomas LUCKMANN, 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury CDK. ISBN 80-85959-46-1.
- BERNSTEIN, Basil, 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity (2nd revised edition)*. 2nd vyd. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- BIESTA, Gert, 2007. Why „what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* [online]. **57**(1), 1–22. ISSN 00132004. Dostupné z: doi:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- BIESTA, Gert, 2015. On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal* [online]. **14**(1), 11–22. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.1177/1474904114565162
- BIESTA, Gert, 2016. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Abingdon: Routledge. ISBN ISBN 13 : 978-1-59451-791-4 (pbk).
- BIESTA, Gert, 2017. *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-67070-9.
- BIESTA, Gert a Nicholas C. BURBULES, 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers. ISBN ISBN 978-0-8476-9477- 8.
- BIESTA, Gert, Mark PRIESTLEY a Sarah ROBINSON, 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* [online]. B.m.: Routledge, **21**(6), 624–640. ISSN 13540602. Dostupné z: doi:10.1080/13540602.2015.1044325
- BIESTA, Gert, Mark PRIESTLEY a Sarah ROBINSON, 2017. Talking about education:

Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies* [online]. B.m.: Routledge, **49**(1), 38–54. ISSN 13665839. Dostupné z: doi:10.1080/00220272.2016.1205143

BIESTA, Gert a Michael TEDDER, 2006. *RES-139-25-0111: How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement (Working Paper 5)* [online]. Working Paper 5. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228644383_How_is_agency_possible_Towards_an_ecological_understanding_of_agency-as-achievement

BLOK, Anders, 2013. Pragmatic sociology as political ecology: On the many worths of nature(s) . *European Journal of Social Theory* [online]. **16**(4), 492–510. Dostupné z: doi:10.1177/1368431013479688

BÖLL, Heinrich, 2010. *The Clown*. Brooklyn: Melville House. ISBN 9781935554172.

BOLTANSKI, Luc, 2008. Kritická sociologie a sociologie kritiky. *Teorie vědy* [online]. **30**(3–4), 55–84. Dostupné z: <http://teorievedy.flu.cas.cz/index.php/tv/article/view/13/7>

BOLTANSKI, Luc, 2011. *On Critique*. Cambridge: Polity Press.

BOLTANSKI, Luc a Eve CHIAPELLO, 2005. *The New Spirit of Capitalism*. 2nd 2007. London: Verso.

BOLTANSKI, Luc a Laurent THÉVENOT, 1999. The Sociology of Critical Capacity. *European Journal of Social Theory* [online]. **2**(3), 359–377. ISSN 07423225. Dostupné z: doi:10.1177/136843199002003010

BOLTANSKI, Luc a Laurent THÉVENOT, 2000. The reality of moral expectations: A sociology of situated judgement. *Philosophical Explorations* [online]. **3**(3), 208–231. ISSN 1386-9795. Dostupné z: doi:10.1080/13869790008523332

BRINT, Steven, 2018. An Institutional Geography of Knowledge Exchange: Producers, Exports, Imports, Trade Routes, and Metacognitive Metropolises. In: *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 115–143. ISBN 978-0-22651742-1.

CAMIC, Charles a Neil GROSS, 2001. The New Sociology of Ideas. In: Judith R. BLAU, ed. *The Blackwall Companion to Sociology*. Malden MA: Blackwell Publishing, s. 237–249.

CAMIC, Charles, Neil GROSS a Michèle LAMONT, 2011. *Social Knowledge in the Making*. Chicago: Chicago University Press. ISBN 9780226092089.

CARVALHO, Luís Miguel, 2012. The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal* [online]. **11**(2), 172–188. ISSN 1474-9041. Dostupné z: doi:10.2304/eerj.2012.11.2.172

CASTAGNO, Angelina E. a Teresa L. MCCARTY, 2018. *The Anthropology of Education Policy*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-11963-5.

CASTELLS, Manuel, 2000. *The Rise of Network Society*. Malden MA: Blackwell Publishing. ISBN 978-0-631-22140-1.

COOREN, François, 2004. Textual Agency: How Texts Do Things in Organizational Settings. *Organization* [online]. **11**(3), 373–393. ISSN 13505084. Dostupné z: doi:10.1177/1350508404041998

COOREN, François, 2018. Materializing Communication: Making the Case for a Relational Ontology. *Journal of Communication* [online]. **68**(2), 278–288. ISSN 0021-9916. Dostupné z: doi:10.1093/joc/jqx014

COULBY, David a Evie ZAMBETA, 2005. *World Yearbook of Education 2005: Globalization and nationalism in education*. London: Routledge Falmer.

CROSSLEY, Nick, 2011. *Towards Relational Sociology*. London: Routledge. ISBN ISBN 0-203-88706-9 Master e-book ISBN.

DAVIES, Scott a Jal MEHTA, 2018. The Deepening Interpenetration of Education in Modern Life. In: Jal MEHTA a Scott DAVIES, ed. *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, s. 83–114.

DE SANTOS, Martin, 2009. Fact-totems and the statistical imagination: The public life of a statistic in Argentina 2001. *Sociological Theory* [online]. **27**(4), 466–489. ISSN 07352751. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-9558.2009.01359.x

DECUYPERE, Mathias a Maarten SIMONS, 2016. Relational thinking in education: topology, sociomaterial studies, and figures. *Pedagogy, Culture and Society* [online]. B.m.: Routledge, **24**(3), 371–386. ISSN 17475104. Dostupné z: doi:10.1080/14681366.2016.1166150

DECUYPERE, Mathias a Pieter VANDEN BROECK, 2020. Time and educational (re-)forms—Inquiring the temporal dimension of education. *Educational Philosophy and Theory* [online]. B.m.: Routledge, **52**(6), 602–612. ISSN 14695812. Dostupné z: doi:10.1080/00131857.2020.1716449

DÉPELTEAU, François, 2018. *The Palgrave Handbook of Relational Sociology* [online]. Cham: Palgrave Macmillan. ISBN ISBN 978-3-319-66005-9 (eBook). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-66005-9>

DÉPELTEAU, François a Christopher POWELL, 2013. *Applying Relational Sociology: Relations, Networks, and Society*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-40700-9.

DEWEY, John, 2016. *The Public and its Problems*. Athens (OH): Ohio University Press.

DIKEN, Bülent, 2015. Critique as justification - and beyond. *Sociological Review* [online]. **63**(4), 922–939. ISSN 1467954X. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1111/1467-954X.12336>

DONATI, Pierpaolo, 2015. Manifesto for a critical realist relational sociology. *International Review of Sociology* [online]. **25**(1), 86–109. ISSN 0390-6701. Dostupné z: doi:10.1080/03906701.2014.997967

DVOŘÁK, Dominik, 2012. Nový Institucionalismus v Pedagogice. *Studia paedagogica* [online]. **17**(2), 9–26. Dostupné z: doi:10.5817/SP2012-2-2

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK, 2015. *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2977-3.

EDUIN, 2017. *Problems of Czech Education and Suggestions for its Solution, August 29, 2017* [online]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN_TEXT_VOLBY_2017-1.pdf

ELKEN, Mari, 2018. Expert group institutionalization and task expansion in European education policy-making. *European Educational Research Journal* [online]. **17**(3), 335–348. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.1177/1474904117720406

EMIRBAYER, Mustafa, 1997. Manifesto for a Relational Sociology. *American Journal of Sociology* [online]. **103**(2), 281–317. ISSN 03637425. Dostupné z: doi:10.2307/259249

EMIRBAYER, Mustafa a Ann MISCHÉ, 1998. What Is Agency? *American Journal of*

Sociology [online]. **103**(4), 962–1023. ISSN 0002-9602. Dostupné z: doi:10.1086/231294

FENWICK, Tara a Paolo LANDRI, 2012. Materialities, Textures and Pedagogies: Socio-material Assemblages in Education. *Pedagogy, Culture and Society* [online]. **20**(1), 1–7. ISSN 14681366. Dostupné z: doi:10.1080/14681366.2012.649421

FENWICK, Tara, Eric MANGEZ a Jenny OZGA, 2014. *Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education*. Abingdon: Routledge. ISBN 978-1-138-71116-7.

FOLKERS, Andreas, 2016. Daring the Truth: Foucault, Parrhesia and the Genealogy of Critique. *Theory, Culture & Society* [online]. **33**(1), 3–28. ISSN 0263-2764. Dostupné z: doi:10.1177/0263276414558885

FONTDEVILA, Jorge a Harrison C. WHITE, 2013. Relational Power from Switching across Netdoms through Reflexive and Indexical Language. In: François DÉPELTEAU a Christopher POWELL, ed. *Applying Relational Sociology: Relations, Networks, and Society*. New York: Palgrave Macmillan, s. 155–179. ISBN ISBN 978-1-137-40700-9 (eBook).

FREEMAN, Richard a Jo MAYBIN, 2011. Documents, practices and policy. *Evidence and Policy* [online]. **7**(2), 155–170. ISSN 17442656. Dostupné z: doi:10.1332/174426411X579207

FULLER, Steve, 2017. Brexit as the unlikely leading edge of the anti-expert revolution. *European Management Journal* [online]. B.m.: Elsevier Ltd, **35**(5), 575–580. ISSN 02632373. Dostupné z: doi:10.1016/j.emj.2017.09.002

FUMASOLI, Tatiana, Bjørn STENSAKER a Martina VUKASOVIC, 2018. Tackling the multi-actor and multi-level complexity of European governance of knowledge: Transnational actors in focus. *European Educational Research Journal* [online]. **17**(3), 325–334. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.1177/1474904117742763

GORUR, Radhika, 2015. Producing calculable worlds: education at a glance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* [online]. B.m.: Taylor & Francis, **36**(4), 578–595. ISSN 0159-6306. Dostupné z: doi:10.1080/01596306.2015.974942

GREGER, David, 2011. Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis Scholae* [online]. **5**(1), 9–22. Dostupné

z: doi:10.14712/23363177.2018.70

GREK, Sotiria, 2013. Expert moves: International comparative testing and the rise of expertocracy. *Journal of Education Policy* [online]. **28**(5), 695–709. ISSN 02680939. Dostupné z: doi:10.1080/02680939.2012.758825

GRIMALDI, Emiliano, 2013. Old and new markets in education: Austerity, standards and ict as pushes towards privatisation(s) in Italy. *European Educational Research Journal* [online]. **12**(4), 425–446. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2013.12.4.425

GRIMALDI, Emiliano, 2019. *An Archaeology of Educational Evaluation: Epistemological Spaces and Political Paradoxes* [online]. London: Routledge. ISBN eBook ISBN 9780203704363. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.4324/9780203704363

GROSS, Neil, 2009. A Pragmatist Theory of Social Mechanisms. *American Sociological Review* [online]. **74**(3), 358–379. ISSN 0003-1224. Dostupné z: doi:10.1177/000312240907400302

GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Graga. ISBN 978-80-247-4368-4.

GULSON, Kalervo N., Steven LEWIS, Bob LINGARD, Christopher LUBIENSKI, Keita TAKAYAMA a P. Taylor WEBB, 2017. Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies. *Critical Studies in Education* [online]. B.m.: Routledge, **58**(2), 224–241. ISSN 17508495. Dostupné z: doi:10.1080/17508487.2017.1288150

GULSON, Kalervo N. a Sam SELLAR, 2019. Emerging data infrastructures and the new topologies of education policy. *Environment and Planning D: Society and Space* [online]. **37**(2), 350–366. ISSN 14723433. Dostupné z: doi:10.1177/0263775818813144

GULSON, Kalervo N. a P. Taylor WEBB, 2015. Not Just Another Alternative School: Policy Problematization, Neoliberalism, and Racial Biopolitics. *Educational Policy* [online]. **30**(1), 153–170. ISSN 0895-9048. Dostupné z: doi:10.1177/0895904815615438

HACKING, Ian, 1991. How should We Do the History of Statistics? In: Graham BURCHELL, Colin GORDON a Peter MILLER, ed. *The Foucault Effect: Studies in Governmentality with two Lectures by and an Interview with Michel Foucault*. Chicago: The

University of Chicago Press, s. 181–195.

HACKING, Ian, 1992. Statistical Language, Statistical Truth and Statistical Reason: The Self-Authentification of a Style of Scientific Reasoning. In: E. MCMULLAN, ed. *The Social Dimensions of Science*. Notre Dame, IN: The University of Notre Dame, s. 130–157.

HACKING, Ian, 2002. *Historical Ontology*. 2nd 2004. Cambridge MA: Harvard University Press.

HACKING, Ian, 2004a. Language, Truth, and Reason. In: Ian HACKING, ed. *Historical Ontology*. Cambridge MA: Harvard University Press, s. 159–177.

HACKING, Ian, 2004b. „Style” for Historians and Philosophers. In: *Historical Ontology*. Cambridge MA: Harvard University Press, s. 178–199.

HACKING, Ian, 2012. „Language, Truth and Reason” 30years later. *Studies in History and Philosophy of Science Part A* [online]. **43**(4), 599–609. ISSN 00393681. Dostupné z: doi:10.1016/j.shpsa.2012.07.002

HÁJEK, Martin, 2014. *Čtenář a stroj: Vybrané metody sociálněvědní analýzy textů*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-161-9.

HANSEN, Magnus Paulsen, 2016. Non-normative critique: Foucault and pragmatic sociology as tactical re-politicization. *European Journal of Social Theory* [online]. **19**(1), 127–145. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.1177/1368431014562705

HARTONG, Sigrid a Nelli PIATTOEVA, 2019. Contextualizing the datafication of schooling—a comparative discussion of Germany and Russia. *Critical Studies in Education* [online]. B.m.: Routledge, **0**(0), 1–16. ISSN 17508495. Dostupné z: doi:10.1080/17508487.2019.1618887

HARVEY, Penelope, 2012. The Topological Quality of Infrastructural Relation: An Ethnographic Approach. *Theory, Culture & Society* [online]. **29**(5), 76–92. ISSN 14603616. Dostupné z: doi:10.1177/0263276412448827

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2000. Zamyšlení nad českou sociologií výchovy, vzdělávání a mládeže v 90. letech. *Sociologický časopis /Czech Sociological Review* [online]. **36**(1), 87–96. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/91684d59a34b55bf83155c18d641524aadfb8f76_394_087

DISKU.pdf

HERZOG, Benno, 2016. Discourse analysis as immanent critique: Possibilities and limits of normative critique in empirical discourse studies. *Discourse & Society* [online]. **27**(3), 278–292. Dostupné z: doi:10.1177/0957926516630897

HEYTING, Frieda, 2004a. Beware of ideals in education. *Journal of Philosophy of Education* [online]. **38**(2), 241–247. ISSN 03098249. Dostupné z: doi:10.1111/j.0309-8249.2004.00378.x

HEYTING, Frieda, 2004b. Relativism and the critical potential of philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education* [online]. **38**(3), 493–510. ISSN 03098249. Dostupné z: doi:10.1111/j.0309-8249.2004.00400.x

HILL, Dave, 2003. Global Neo-liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies* [online]. **1**(1), 1–50. Dostupné z: <http://www.jceps.com/archives/403>

HOLMWOOD, John, 2011. Pragmatism and the prospects of sociological theory. *Journal of Classical Sociology* [online]. **11**(1), 15–30. ISSN 1468795X. Dostupné z: doi:10.1177/1468795X10391453

HOLMWOOD, John a Jan BALON, 2018. Afterword: monstrous markets: neo-liberalism, populism and the demise of the public university. In: B. NERLICH, S. HARTLEY a S. RAMAN, ed. *Science and the politics of openness: here be monsters*. Manchester: Manchester University Press, s. 303–321. ISBN 978-1-5261-0646-9.

HROCH, Jaroslav, Radim ŠÍP, Roman MADZIA a Ondřej FUNDA, 2010. *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filosofii*. Brno: Paido.

HULTQVIST, Elisabeth, Sverker LINDBLAD a Thomas S. POPKEWITZ, 2018. *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance* [online]. Cham: Springer. ISBN 978-3-319-61971-2. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-319-61971-2>

IBRAHIMY, Babrak, 2014. Schmitt and Mouffe on the 'Ontology' of the Political. *Acta Politologica*. **6**(3), 310–325.

IZQUIERDO, Honorio M. a Almudena M. MÍNGUEZ, 2003. Sociological Theory of

Education in the Dialectical Perspective. In: Carlos A. TORRES a Ari ANTIKAINEN, ed. *Handbook on Sociology of education: An International Assessment of New Research and Theory*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, s. 21–41. ISBN 0-7425-1770-5.

JANÍK, Tomáš, 2015. Škola na kruhovém objezdu aneb když se to vezme kolem a kolem *Pedagogická orientace*. **25**(5), 727–732.

JESSOP, Bob, 2016. *The State: Past, Present, Future*. Cambridge: Polity Press. ISBN 978-0-7456-3305-3.

JESSOP, Bob, Neil BRENNER a Martin S. JONES, 2008. Theorizing sociospatial relations. *Environment and Planning D: Society and Space* [online]. **26**(3), 389–401. ISSN 02637758. Dostupné z: doi:10.1068/d9107

JOHANNESSON, Ingolfur Asgeir, Gudrun GEIRSDOTTIR a Gunnar E FINNBOGASON, 2002. Modern Educational Sagas: legitimation of ideas and practices in Icelandic education. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. **46**(3), 265–282. ISSN 0031-3831. Dostupné z: doi:10.1080/0031383022000005670

KASCAK, Ondrej, 2017. Communists, Humboldtians, neoliberals and dissidents: or the path to a post-communist homo oeconomicus. *Journal of Education Policy* [online]. B.m.: Routledge, **32**(2), 159–175. ISSN 14645106. Dostupné z: doi:10.1080/02680939.2016.1257161

KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA, 2011. Pisa v kritickej perspektíve. *Orbis Scholae* [online]. **5**(1), 53–70. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.74>

KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA, 2012a. Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia". *Sociální studia* [online]. **9**(2), 13–29. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5958/5070

KAŠČÁK, Ondrej a Branislav PUPALA, 2012b. *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-7419-113-8.

KELLER, Jan a Lubor TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

KELLER, Reiner, 2017. Has Critique Run Out of Steam? On Discourse Research as Critical Inquiry. *Qualitative Inquiry* [online]. **23**(1), 58–68. ISSN 1077-8004. Dostupné

z: doi:10.1177/1077800416657103

KIM, Ji-Hye, 2017. The Traveling of PISA: Fabrications the Korean Global Citizen and the Reason of Reforms. In: Thomas S. POPKEWITZ, Jennifer DIAZ a Christopher KIRCHGASLER, ed. *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies in Exclusion and Difference*. New York: Routledge, s. 53–68. ISBN 978-1-13869417-0.

KIRCHGASLER, Christopher, 2017. The Perils of „Actionable Insights”: Educational Research and the Making of Difference. In: Thomas S. POPKEWITZ, Jennifer DIAZ a Christopher KIRCHGASLER, ed. *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies in Exclusion and Difference*. New York: Routledge, s. 228–243. ISBN 978-1-13869417-0.

KIRCHGASLER, Christopher, 2018. True Grit? Making a Scientific Object and Pedagogical Tool. *American Educational Research Journal* [online]. **XX(X)**, 1–28. Dostupné z: doi:10.3102/0002831217752244

KNORR CETINA, Karin, 1999. *Epistemic Cultures*. 1st vyd. Cambridge MA: Harvard University Press.

KNUTSSON, Beniamin a Jonas LINDBERG, 2017. Studying “the Political” in International Aid to Education: Methodological Considerations. *Comparative Education Review* [online]. **61(4)**, 701–725. Dostupné z: doi:doi:10.1086/693924

LANDRI, Paolo, 2018. *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education* [online]. London: Bloomsbury Publishing PLC. ISBN ISBN 1350006432. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=en&lr=&id=fatqDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=info:SdVD6mg7ECcJ:scholar.google.com&ots=ABmRs1KG7O&sig=qcEDAvLMRm5im0wMLrpT_vY-0Ao&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

LANDRI, Paolo a Eszter NEUMANN, 2014. Mobile sociologies of education. *European Educational Research Journal* [online]. **13(1)**, 1–8. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2014.13.1.1

LATOUR, Bruno, 2004. Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry* [online]. **30(2)**, 225–248. ISSN 0093-1896. Dostupné z: doi:10.1086/421123

- LAVALETTE, M. a Iain FERGUSON, 2007. Democratic language and neo-liberal practice: The problem with civil society. *International Social Work* [online]. **50**(4), 447–459. ISSN 0020-8728. Dostupné z: doi:10.1177/0020872807077906
- LAWN, Martin, 2011. Standardizing the European education policy space. *European Educational Research Journal* [online]. **10**(2), 259–272. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2011.10.2.259
- LAWN, Martin, 2013. Voyages of measurement in education in the twentieth century: Experts, tools and centres. *European Educational Research Journal* [online]. **12**(1), 108–119. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2013.12.1.108
- LAWN, Martin a Bob LINGARD, 2002. Constructing a European Policy Space in Educational Governance: the role of transnational policy actors. *European Educational Research Journal* [online]. **1**(2), 290–307. ISSN 1474-9041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2002.1.2.6
- LEVINAS, Emmanuel, 1997. *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-20-8.
- LEVINSON, Bradley A. U., Janet BLACKWOOD a Valerie CROSS, 2013. Recipients, agents, or partners?: The contradictions of teacher participation in Mexican secondary education reform. *Journal of Educational Change* [online]. **14**(1), 1–27. ISSN 1573-1812. Dostupné z: doi:10.1007/s10833-012-9193-2
- LEVINSON, Bradley A. U., Margaret SUTTON a Teresa WINSTEAD, 2009. Education Policy as a Practice of Power Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy* [online]. **23**(6), 767–795. ISSN 0895-9048. Dostupné z: doi:10.1177/0895904808320676
- LEVINSON, Bradley A. U., Teresa WINSTEAD a Margaret SUTTON, 2018. Theoretical Foundations for a Critical Anthropology of Education Policy. In: *The Anthropology of Education: Ethnographic Inquiries into Policy as Sociocultural Process*. New York: Routledge, s. 23–41. ISBN 978-1-138-11963-5.
- LEWIS, Steven, 2018. PISA ‘Yet To Come’: governing schooling through time, difference and potential. *British Journal of Sociology of Education* [online]. B.m.: Routledge, **39**(5), 683–697. ISSN 14653346. Dostupné z: doi:10.1080/01425692.2017.1406338

- LINDBERG, Jonas a Benjamin KNUTSSON, 2019. On the absent ground of transnational partnerships in education: A post-foundational intervention. *Globalisation, Societies and Education* [online]. B.m.: Taylor & Francis, **17**(4), 432–444. ISSN 0939-7140. Dostupné z: doi:10.1080/14767724.2019.1583090
- LINDBLAD, Sverker, Daniel PETTERSSON a Thomas S. POPKEWITZ, 2018. *Education by the Numbers and the Making of Society: The Expertise of International Assessments*. New York: Routledge.
- LINGARD, Bob, 2018. Reforming Education: The Spaces and Places of Education Policy and Learning. In: Elisabeth HULTQVIST, Sverker LINDBLAD a Thomas S. POPKEWITZ, ed. *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*. B.m.: Springer, s. 41–60. ISBN ISBN 978-3-319-61971-2 (eBook).
- LINGARD, Bob a Greg THOMPSON, 2017. Doing time in the sociology of education. *British Journal of Sociology of Education* [online]. B.m.: Routledge, **38**(1), 1–12. ISSN 14653346. Dostupné z: doi:10.1080/01425692.2016.1260854
- LITTLE, Daniel, 2016. *New Directions in the Philosophy of Social Science*. London: Rowman and Littlefield Publishers. ISBN 978-1-7834-8740-0.
- LYOTARD, Jean-François, 1983. *Le Différend*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- LYOTARD, Jean-François, 1988. *The Differend: Phrases in Dispute*. Manchester: Manchester University Press.
- LYOTARD, Jean-François, 1993. *Political Writings*. London: University College London Press. ISBN 0-203-49922-0.
- LYOTARD, Jean-François, 1998. *Rozepře*. 1st 1983. Praha: Filosofia.
- LYOTARD, Jean-François, 2001. *Putování a jiné eseje*. 1st 1988 (. Praha: Herrmann a synové.
- MACGILCHRIST, F., 2016. Fissures in the discourse-scape: Critique, rationality and validity in post-foundational approaches to CDS. *Discourse & Society* [online]. **27**(3), 262–277. ISSN 0957-9265. Dostupné z: doi:10.1177/0957926516630902
- MASSCHELEIN, Jan a Maarten SIMONS, 2013. *In Defence of the School: A Public Issue*.

Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers. ISBN 9789082069600.

MCNEIL, Linda M, 2000. *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. London: Routledge. ISBN ISBN 0-203-90045-6 Master e-book ISBN.

MEHTA, Jal a Scott DAVIES, 2018. *Education in a New Society: Renewing the Sociology of Education*. Chicago: The University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-517-42-1.

MENASHY, Francine, 2016. Understanding the roles of non-state actors in global governance: evidence from the Global Partnership for Education. *Journal of Education Policy* [online]. B.m.: Routledge, **31**(1), 98–118. ISSN 14645106. Dostupné z: doi:10.1080/02680939.2015.1093176

MEYER, Heinz-Dieter a Lowe William BOYD, 2001. *Education Between State, Markets, and Civil Society. Comparative Perspectives*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis e-Library, 2008. ISBN ISBN 1-4106-0211-7 Master e-book ISBN 00–042696.

MOL, Annemarie a John LAW, 1994. *Regions, Networks and Fluids: Anaemia and Social Topology* [online]. ISBN 0306312794. Dostupné z: doi:10.1177/030631279402400402

MØLSTAD, Christina Elde a Daniel PETTERSSON, 2019. *New Practices of Comparison, Quantification and Expertise in Education Conducting Empirically Based Research* [online]. London: Routledge. Dostupné z: doi:https://doi.org/10.4324/9780429464904

MÜLLER, Karel B, 2007. Nevládní neziskové organizace - hrozba či požehnání? *Politologická revue / Czech Political Science Review* [online]. (2), 155–168. Dostupné z: https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=19038

MÜLLER, Karel B, 2015. Je třeba bránit společnost, která brání svobodu, aneb o transcendenci, veřejné sféře a aktivní hranici Petr Drulák: Politika nezájmu: Česko a Západ v krizi Praha, Sociologické nakladatelství (SLON) 2012, 323 s. We. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* [online]. **51**(1), 169–178. Dostupné z: doi:DOI: 10.13060/00380288.2015.51.1.11

NORDIN, Andreas, 2018. United in fear: Governing knowledge in a state of crisis. In: *ECER 2018* [online]. B.m.: EERA. Dostupné z: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/46319/

NORDIN, Andreas a Daniel SUNDBERG, 2014. *Transnational Policy Flows in European Education: the making and governing of knowledge in the education policy field*. Oxford: Symposium Books.

OGIEN, Albert, 2015. Pragmatism's Legacy to Sociology Respecified. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy* [online]. 7(1), 1–19. Dostupné z: <http://ejpap.revues.org/371>

OZGA, Jenny, 2011. Researching the powerful: Seeking knowledge about policy. *European Educational Research Journal* [online]. 10(2), 218–224. ISSN 14749041. Dostupné z: [doi:10.2304/eeerj.2011.10.2.218](https://doi.org/10.2304/eeerj.2011.10.2.218)

PARSONS, Talcott, 1959. The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*. 29(4), 297–318.

PARSONS, Talcott, 1964a. *Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press.

PARSONS, Talcott, 1964b. The Role of Ideas in Social Action. In: *Essays in Sociological Theory*. New York: The Free Press, s. 19–33.

PARSONS, Talcott, 1968. *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers*. New York: The Free Press. ISBN 0-02-924240-1; 0-02-924250-9.

PARSONS, Talcott, 1970. On Building Social System Theory: A Personal History Author. *Daedalus* [online]. 99(4), 826–881. Dostupné z: <http://www.jstor.com/stable/20023975>

PARSONS, Talcott a Gerald M. PLATT, 1973. *The American University*. Cambridge MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-02920-8.

PATRIOTTA, Gerardo, Jean Pascal GOND a Friederike SCHULTZ, 2011. Maintaining legitimacy: Controversies, orders of worth, and public justifications. *Journal of Management Studies* [online]. 48(8), 1804–1836. ISSN 00222380. Dostupné z: [doi:10.1111/j.1467-6486.2010.00990.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2010.00990.x)

PERSSON, Bo, 2018. Interests, ideas and legacies of the past: Analysing the positions and strategies of Swedish policy actors in the establishment of the European Research Council. *European Educational Research Journal* [online]. 17(3), 404–420. ISSN 14749041. Dostupné z: [doi:10.1177/1474904117719142](https://doi.org/10.1177/1474904117719142)

PETERS, Michael A., 2007. Kinds of Thinking, Styles of Reasoning. *Educational Philosophy and Theory* [online]. **39**(4), 350–363. ISSN 0013-1857. Dostupné z: doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00344.x

PETERS, Michael A., 2017. From State responsibility for education and welfare to self-responsibilisation in the market. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* [online]. B.m.: Routledge, **38**(1), 138–145. ISSN 0159-6306. Dostupné z: doi:10.1080/01596306.2016.1163854

PIATTOEVA, Nelli, 2015. Elastic numbers: national examinations data as a technology of government. *Journal of Education Policy* [online]. **30**(3), 316–334. ISSN 14645106. Dostupné z: doi:10.1080/02680939.2014.937830

POL, Milan a Roman ŠVARŤÍČEK, 2011. Pokus o teorii nepořádku: Rozhovor se stephenem J. Ballem. *Studia paedagogica* [online]. **16**(2), 1–13. ISSN 1803-7437. Dostupné z: doi:10.5817/SP2011-2-12

PONS, Xavier, 2012. Going beyond the ‘PISA Shock’ Discourse: An Analysis of the Cognitive Reception of PISA in Six European Countries, 2001–2008. *European Educational Research Journal* [online]. **11**(2), 206–226. ISSN 1474-9041. Dostupné z: doi:10.2304/eej.2012.11.2.206

POPKEWITZ, Thomas S., 2000. The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher* [online]. **29**(1), 17–29. ISSN 0013-189X. Dostupné z: doi:10.3102/0013189X029001017

POPKEWITZ, Thomas S., 2014. Social Epistemology, the Reason of „Reason" and the Curriculum Studies. *Archivos analíticos de políticas educativas / Education Policy Analysis Archives* [online]. **22**(21–25), 1–18. ISSN 10682341. Dostupné z: doi:http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014

POPKEWITZ, Thomas S., 2018. The Paradox of Research: The Good Intentions of Inclusion that Excludes and Abjects. In: *ECER 2018* [online]. B.m.: EERA, s. 1. Dostupné z: https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/42983/

POPKEWITZ, Thomas S., Jennifer DIAZ a Christopher KIRCHGASLER, 2017. *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of Exclusions and Difference*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-69417-0.

POPKIEWITZ, Thomas S. a Lynn FENDLER, 1999. *Critical Theories in Education: Changing terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-92240-1.

POWELL, Christopher a François DÉPELTEAU, 2013. *Conceptualizing Relational Sociology: Ontological and Theoretical Issues*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-137-37990-0.

POWER, Michael, 2000. The Audit Society — Second Thoughts. *International Journal of Auditing* [online]. 4(1), 111–119. ISSN 1099-1123. Dostupné z: doi:10.1111/1099-1123.00306

PRIESTLEY, Mark a Gert BIESTA, 2013. Teachers as Agents of Change: Teacher Agency and Emerging Models of Curriculum. In: Mark PRIESTLEY a Gert BIESTA, ed. *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice*. London: Bloomsbury Academic, s. 187–206. ISBN EISBN: 978-1-4411-4868-1.

PRIESTLEY, Mark, Gert BIESTA a Sarah ROBINSON, 2020. *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic. ISBN 978-1-47429736-3.

PRIOR, Lindsay, 2003. *Using Documents in Social Research*. London: SAGE. ISBN 978-0-7619-5747-8.

PRIOR, Lindsay, 2008. Repositioning documents in social research. *Sociology* [online]. 42(5), 821–836. ISSN 00380385. Dostupné z: doi:10.1177/0038038508094564

REED, Isaac Ariail, 2011. *Interpretation and Social Knowledge: On the Use of Theory in the Human Sciences*. 1st vyd. Chicago: The University of Chicago Press.

ROBERTSON, Susan L., 2018. Setting Aside Settings: on the Contradictory Dynamics of ‘Flat Earth’, ‘Ordinalization’ and ‘Cold Spot’ Governing Projects Shaping Education. In: *ECER 2018* [online]. B.m.: EERA. Dostupné z: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/42982/>

ROBERTSON, Susan L., Karen MUNDY, Antoni VERGER a Francine MENASHY, 2012. *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

ROBERTSON, Susan L. a Tore SORENSEN, 2018. Global transformations of the state,

governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal* [online]. **17**(4), 470–488. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.1177/1474904117724573

RUPPERT, Evelyn, 2012. The Governmental Topologies of Database Devices. *Theory, Culture & Society* [online]. **29**(5), 116–136. ISSN 14603616. Dostupné z: doi:10.1177/0263276412439428

SALDANA, Johnny, 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE. ISBN 978-1-84787-549-5 (pbk).

SANDTNEROVÁ, Michaela, 2019. *Expertí na vzdělávací politiku v České republice*. B.m. Univerzita Karlova.

SEDDON, Terri, 1997. Education: Deprofessionalised? Or reregulated, reorganised and reauthorised? *Australian Journal of Education* [online]. **41**(3), 228–246. ISSN 00049441. Dostupné z: doi:10.1177/000494419704100303

SEDDON, Terri, 2014a. Making educational spaces through boundary work: Territorialisation and „boundarying". *Globalisation, Societies and Education* [online]. B.m.: Taylor & Francis, **12**(1), 10–31. ISSN 14767724. Dostupné z: doi:10.1080/14767724.2013.858396

SEDDON, Terri, 2014b. Renewing Sociology of Education? Knowledge Spaces, Situated Enactments, and Sociological Practice in a World on the Move. *European Educational Research Journal* [online]. **13**(1), 9–25. Dostupné z: doi:10.2304/eeerj.2014.13.1.9

SHELLER, Mimi a John URRY, 2006. The new mobilities paradigm. *Environment and Planning A* [online]. **38**(2), 207–226. ISSN 0308518X. Dostupné z: doi:10.1068/a37268

SIFAKAKIS, Polychronis, Anna TSATSARONI, Antigone SARA KINIOTI a Menie KOUROU, 2016. Governance and knowledge transformations in educational administration: Greek responses to global policies. *Journal of Educational Administration and History* [online]. **48**(1), 35–67. ISSN 14787431. Dostupné z: doi:10.1080/00220620.2015.1040377

SILOVA, Iveta, 2002. The Manipulated Consensus: globalisation, local agency, and cultural legacies in post-Soviet education reform. *European Educational Research Journal* [online]. **1**(2), 308–330. Dostupné z: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.2.7>

- SIMONS, Maarten, Lisbeth LUNDAHL a Roberto SERPIERI, 2013. The governing of education in Europe: Commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal* [online]. **12**(4), 416–424. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.2304/eerj.2013.12.4.416
- SKARPENES, Ove, 2014. Education and the Demand for Emancipation. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. **58**(6), 713–733. ISSN 00313831. Dostupné z: doi:10.1080/00313831.2013.840677
- SKAV, Zdeněk SLEJŠKA a Lucie SLEJŠKOVÁ, 2010. *Kdy a jak měnit kurikulum* [online]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uloziste/311/Obsah_a_cile_vzdelavani/SKAV_kdy_a_jak_menit_kurikulum.pdf
- SKOVAJSA, Marek, 2015. Introducing the symposium on Interpretation and Social Knowledge by Isaac Ariail Reed. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* [online]. **51**(3), 473–545. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2015.51.3.187
- SMITH, Dorothy E, 2001. *Texts and the Ontology of Organizations and Institutions*. [online]. 2001. ISBN 1024528010852. Dostupné z: doi:10.1080/10245280108523557
- SPILKOVÁ, Vladimíra, 2017. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika* [online]. **66**(4), 368–385. ISSN 0031-3815. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.348
- STEHR, Nico a Marian ADOLF, 2018. *Je vědění moc? Poznatky o vědění*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419264-7.
- STENA, Ján, 2012. The Public and the Political – Concepts Reactivated by the Crisis. *Slovak Journal of Political Sciences* [online]. **12**(3), 191–209. ISSN 1335-9096. Dostupné z: doi:10.2478/sjps-2013-0006
- STERN, Maria, Stina HANSSON a Sofie HELLBERG, 2015. *Studying the Agency of Being Governed: Methodological reflections*. London: Routledge. ISBN ISBN: 978-1-315-75456-7 (ebk).
- STÖCKELOVÁ, Tereza, 2012. *Nebezpečné známosti: O vztahu věd a společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. ISBN 978-80-7419-095-7.
- STRAKOVÁ, Jana, 2010. Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky.

In: R. VÁŇOVÁ a H. KRYKORKOVÁ, ed. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, s. 167–175.

STROUHAL, Martin a Stanislav ŠTECH, 2016. *Vzdělávání a dnešek*. Praha: Karolinum.

ŠÍP, Radim, 2015. Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace* [online]. **25**(5), 671. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2015-5-671

ŠTECH, Stanislav, 2011. Pisa - nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis Scholae* [online]. **5**(1), 123–133. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.81>

ŠTECH, Stanislav, 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace* [online]. **23**(5), 615–633. ISSN 12114669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-5-615

ŠTECH, Stanislav, 2016. Velká regrese? Proměny vzdělávání mezi hlasy politiků, expertů a rodičů. In: Martin STROUHAL a Stanislav ŠTECH, ed. *Vzdělání a dnešek*. Praha: Karolinum, s. 179–201.

ŠTECH, Stanislav, 2019. Transmettre et légitimer: un jeu de force entre chercheurs, experts et décideurs politiques: Le cas de la mise en place de l'éducation inclusive en République tchèque. *Revue française de pédagogie* [online]. **2017**(200), 11–21. Dostupné z: doi:10.4000/rfp.6905

ŠTEIGROVÁ, Leona, 2007. Dopad procesu europeizace na vzdělávání a vzdělávací politiku České republiky. *Sociální studia* [online]. **4**(3), 89–105. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5568/4664

TAKAYAMA, Keita, 2013. OECD, 'Key competencies' and the new challenges of educational inequality. *Journal of Curriculum Studies* [online]. **45**(January 2015), 67–80. ISSN 0022-0272. Dostupné z: doi:10.1080/00220272.2012.755711

TAVORY, Iddo, 2016. The pragmatist wave of theory construction. *The British Journal of Sociology* [online]. **67**(1), 50–56. ISSN 00071315. Dostupné z: doi:10.1111/1468-4446.12187

TAVORY, Iddo, 2020. Interviews and Inference: Making Sense of Interview Data in Qualitative Research. *Qualitative Sociology* [online]. B.m.: Qualitative Sociology, **43**(4), 449–465. ISSN 15737837. Dostupné z: doi:10.1007/s11133-020-09464-x

TESAR, Marek, Branislav PUPALA, Ondrej KASCAK a Sonja ARNDT, 2017. Teachers'

voice, power and agency: (un) professionalisation of the early years workforce. *Early Years* [online]. B.m.: Routledge, **37**(2), 189–201. ISSN 0957-5146. Dostupné z: doi:10.1080/09575146.2016.1174671

THOUTENHOOFD, Ernst D, 2017. New Techniques of Difference: On Data as School Pupils. *Studies in Philosophy and Education* [online]. B.m.: Springer Netherlands, **36**(5), 517–532. ISSN 1573-191X. Dostupné z: doi:10.1007/s11217-016-9528-1

TORRANCE, Harry, 2015. Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* [online]. **6306**(November), 1–14. ISSN 0159-6306. Dostupné z: doi:10.1080/01596306.2015.1104854

TUPÝ, Jan, 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8997-6.

TURNER, Stephen P., 2001. What is the Problem with Experts? *Social Studies of Science* [online]. **31**(1), 123–149. Dostupné z: doi:10.1177/030631201031001007

TURNER, Stephen P., 2003. *Liberal Democracy 3.0: Civil Society in an Age of Experts*. London: SAGE. ISBN ISBN 0 7619 5469 4 (pbk).

TURNER, Stephen P., 2010. *Explaining the Normative*. Cambridge: Polity Press.

TURNER, Stephen P., 2015. *The Politics of Expertise*. New York: Routledge. ISBN 978-1-138-92963-0.

TVEIT, Sverre a Christian LUNDAHL, 2018. New modes of policy legitimation in education: (Mis)using comparative data to effectuate assessment reform. *European Educational Research Journal* [online]. **17**(5), 631–655. ISSN 14749041. Dostupné z: doi:10.1177/1474904117728846

VALENTOVÁ, Petra, 2013. K výzvám společnosti vědění adresovaným škole. *Pedagogická orientace* [online]. **23**(2), 153–173. ISSN 12114669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2013-2-153

VAN GOOR, Roel, Frieda HEYTING a Gert Jan VREEKE, 2004. Beyond foundations - signs of a new normativity in philosophy of education. *Educational Theory* [online]. **54**(2),

173–192. ISSN 00132004. Dostupné z: doi:10.1111/j.1741-5446.2004.00013.x

VERGER, Antoni, Clara FONTDEVILA a Lluís PARCERISA, 2019. Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* [online]. B.m.: Taylor & Francis, **40**(2), 248–270. ISSN 14693739. Dostupné z: doi:10.1080/01596306.2019.1569882

WISEU, Sofia a Luís Miguel CARVALHO, 2018. Think Tanks, Policy Networks and Education Governance: The Emergence of New Intra-national Spaces of Policy in Portugal. *Education Policy Analysis Archives* [online]. **26**(108), 1–26. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3664>

VIŠŇOVSKÝ, Emil, Ondrej KAŠČÁK a Branislav PUPALA, 2012. Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. *Pedagogická orientace* [online]. **22**(3), 305–335. ISSN 12114669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2012-3-305

WALTEROVÁ, Eliška, Karel ČERNÝ, David GREGER a Martin CHVÁL, 2010. *Školství- věc(ne)veřejná? Náhledy veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1882-1.

WILKINS, Andrew, 2012. Public battles and private takeovers: Academies and the politics of educational governance. *Journal of Pedagogy* [online]. **3**(1), 11–29. ISSN 13382144. Dostupné z: doi:10.2478/v10159-012-0001-0

WILLIAMSON, Ben, 2016. Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and ‘real-time’ policy instruments. *Journal of Education Policy* [online]. B.m.: Routledge, **31**(2), 123–141. ISSN 14645106. Dostupné z: doi:10.1080/02680939.2015.1035758

WIRTHOVÁ, Jitka, 2018a. Dvojí osvobození expertního vědění. In: *HRADECKÉ FILOZOFICKÉ DNY 4. a 5. října 2018: ČLOVĚK V POSTFAKTICKÉ SPOLEČNOSTI* [online]. Hradec Králové: Katedra filozofie a společenských věd FF UHK. Dostupné z: <http://lms.ff.uhk.cz/hfd/CFP.pdf>

WIRTHOVÁ, Jitka, 2018b. Hegemonní „New Right“ nebo pluralita režimů vědění? Přenos pluralistického kritického přístupu do českého vzdělávacího prostředí. In: Nicole HORÁKOVÁ, ed. *Sociologické výzvy ve středoevropském kontextu: 8. česko-slovenské*

sociologické dny v Ostravě 15.11. 2017. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity, s. 151–172. ISBN 978-80-7599-042-6.

WIRTHOVÁ, Jitka, 2018c. Legitimizing of Educational Claims - Contradictions in Competence and Action (Paper presentation). In: *ERC ECER 2018, Bolzano, „Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?“* [online]. Berlin: EERA, s. 1–4. Dostupné z: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/23/contribution/45124/>

WIRTHOVÁ, Jitka, 2019a. A Sociological Perspective on Normativity in Education: Educational Legitimation Ecology (Paper presentation). In: *ECER 2019, Hamburg, „Education in an Era of Risk – the Role of Educational Research for the Future“* [online]. Berlin: EERA. Dostupné z: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/47954/>

WIRTHOVÁ, Jitka, 2019b. How to Write a Proof: Patterns of Justification in Strategic Documents for Educational Reform. *Teorie vědy/Theory of Science* [online]. **41**(2), 307–335. Dostupné z: <http://teorievedy.flu.cas.cz/index.php/tv/article/view/488/489>

WIRTHOVÁ, Jitka, 2019c. Třetí vlna sociologie vzdělávání: Kritický přístup pro globalizovaný i partikularizovaný svět (The Third Wave of the Sociology of Education: An Approach for a Globalised and Particularised World). *Sociální studia* [online]. **16**(1), 165–184. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/12283/10705

WIRTHOVÁ, Jitka, 2020. Legitimizace vzdělávacích reforem: strategické dokumenty a konkurenční režimy vědění (Legitimising Educational Reforms: Strategic Documents and Competing Knowledge Regimes). *Sociologický časopis /Czech Sociological Review* [online]. **56**(4), 491–521. Dostupné z: [doi:doi.org/10.13060/csr.2020.016](https://doi.org/10.13060/csr.2020.016)

WIRTHOVÁ, Jitka, 2021. Patterns of Actorship in Legitimation of Educational Changes: The Role of Transnational and Local Knowledge. *European Educational Research Journal*. (forthcoming).

WIRTHOVÁ, Jitka, nedatováno. *Radikální, reformní či neutralizovaná kritika? Kritické jednání v konvergentních perspektivách Lyotarda a Boltanského*.

ZHAO, Weili, 2017. Untangling the Reasoning of China's National Teacher Training Curriculum: Confucian Thesis, Modern Epistemology, and Difference. In: *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies in Exclusion and Difference*. New York:

Routledge, s. 193–207. ISBN 978-1-13869417-0.

10 PŘÍLOHY

10.1 Informovaný souhlas s výzkumným rozhovorem

Informovaný souhlas s rozhovorem a jeho užitím

Děkujeme, že souhlasíte se zapojením do projektu s názvem „*Formování vzdělávacích nároků v současném pedagogickém diskurzu*“. Hlavním řešitelkou projektu je Mgr. Jitka Wirthová z Katedry sociologie, Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy. Projekt byl finančně podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (GAUK č. 624218). Cílem tohoto výzkumu je zkoumat, jakými způsoby se různé vzdělávací nároky různých aktérů stávají závaznými cíli v kurikulu. Analýzou legitimizačních praktik, které ustavují závazné vzdělávací cíle a analýzou užívaných režimů vědění projekt nabízí v českém prostředí chybějící perspektivu na vzdělávací nároky, v níž jsou chápány jako nesamozřejmé normativy vytvářené aktéry ve specifické struktuře diskurzních kategorií a jednání.

Vaše účast na rozhovoru je zcela dobrovolná, je na Vás, jaké informace a zkušenosti nám v rozhovoru sdělíte. Rozhovor s Vámi bude nahráván. Veškeré informace sdělené v rámci rozhovorů budou důvěrné ve smyslu zákona 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů. Nahrávka bude přepsána tak, aby přepis neobsahoval žádné osobní údaje, a následně bude smazána. Máte právo vyžádat si jak hotový přepis Vašeho rozhovoru, tak výzkumnou zprávu, jež Vám pak bude zaslána e-mailem. Pokud nebudete spokojen/a se zpracováním Vašich osobních údajů v těchto dokumentech, máte právo požadovat úpravy v přepisu rozhovoru a členové týmu a správce údajů se zavazují Vám vyhovět.

Zvolte, prosím, jednu z následujících možností:

- ☐ Souhlasím s účastí na výzkumu a přeji si, aby byl rozhovor anonymizován.
- ☐ Souhlasím s účastí na výzkumu a nepřeji si, aby byl rozhovor anonymizován.

Datum uskutečnění rozhovoru:

Jméno výzkumníka:

Podpis výzkumníka:

Vaše jméno

Váš podpis:

V případě jakýchkoliv dotazů, obraťte se prosím na Mgr. Jitku Wirthovou jitka.wirthova@fsv.cuni.cz.

Témata, kategorie a otázky:

Témata:

- Aktér (autor, autorita, autorizace, kompetence, kvalifikace, pověření, oprávnění, hlas)
- Vědění (expertíza, věda, data, realita, pravda)
- Praktiky – strategie
- Legitimizace – neutralizace
- Texty
- Publikum

Kategorie:

- Adresant – kompetence
- Referens – relevance
- Smysl – smysluplnost
- Adresát – publikum
- Vědění
- Způsoby bytí: materialita – symbolické formy – subjekty – jednání
- Způsoby přístupu: bezprostřední, stopy, interpretace

Témata z OneNote:

- Vzdělávání – vědění – kritika
- Normativita – vědění – kritika
- Aktérství – aktérské strategie – jednání
- Kanály – strategie – ospravedlnění
- Transcendentální expertíza – antiintelektualismus
- Kompetence – jednání
- Evidence – vědění

- Problém – řešení
- Adresant, autor, aktér, voice, hlas
- Kompetence, relevance, smysluplnost, publikum

Otázky:

- Jaké vědění používáte
- Jaká vědecká disciplína je vaším zdrojem
- Jsou Vaše expertízy teorie?
- Jak vnímáte teorii?
- Jaké vědecké disciplíny využíváte v expertízách?
- Kdo jsou pro Vás autority vědění?
- Kde berete vědění
- Kde berete argumenty
-
- Jak určujete strategie
- Jaké jsou vaše strategie
- Jaké využíváte nástroje, mechanismy, algoritmy
-
- Kdo je pro vás autorita
- Kdo je mezi vámi autorita a proč
- Kdo je autor
- Říkáte, kdo je autor
- Jak autora rámuje
- Cítíte se pověřeni, oprávněni, proč
- Cítíte, že máte hlas
- Cítíte se vyslyšeni

- Jak poznáte, že máte hlas, sílu, že argument byl uznán
-
- Jaké druhy textů produkuje
- Jak je píšete
- Je něco, co raději nepíšete
- Čí se cítíte být zavázání, povinování
- Jak vnímáte další aktéry
- Jaké máte mezi s sebou vztahy
-
- Koho chcete oslovit
- Jak je oslovujete

- Jak víte, že jste je opravdu oslovili
- Co děláte s odlišností názorů publika, či kritiků

Průběh:

- A tam je to také takové?
- A tam je to také tak?
- Aktivní zpochybňování, přezkušování, pečlivá argumentace, konstrukce protiargumentů
- Spouštěč (můj výzkum, nedávná kontroverze) – vyvolat vzpomínku, reakci, názor, význam..

Topic-guide:

Aktér (autor, autorita, autorizace, kompetence, kvalifikace, pověření, oprávnění, hlas)

- Jak jste se k tomu dostal
- Jak jste byl osloven
- Jak jste byl vybrán, osloven do těchto komisí?
- Jak byla rámována vaše kompetence
- Co vám řekli, že jsou Vaše přínosy
- Kdo mluvil nejvíce o ideovém směřování
- jaké vlastnosti byly potřeba k tomu, aby mohl mluvit
- jaké další lidi a jejich vlastnosti jste volili jako partnery
- jak jste si vybírali partnery
- za tu dobu, co jste byl v XXX – byl nějaký vývoj, pokrok, změna

v komunikaci s publikem, v ideovém směřování v sebeprezentaci

- Jak vnímáte **aktérskou strukturu ČR** ve vzdělávání
 - Jak vnímáte propojování neziskové, státní a podnikatelské sféry?
- kdo je podle Vás odborník, expert, vědec – je to rozdíl?
- Mají se učitelé účastnit tvorby vizí a vzdělávací politiky?
- Co rodiče?
 - A co aktivity **dalších organizací**?
 - Co jiní aktéři – měla by být zodpovědnost nějak rozdělena, nebo ne?
- Jaký hlas Vám v debatách chybí?

Vědění (expertíza, věda, data, realita, pravda)

- Co jste považoval za nutné si nastudovat
- V čem jste se chtěl vyznat
- V čem jste se již vyznal
- Jaká věda ve vaší organizaci byla nejoblíbenější
- K jakému vědění jste se nejčastěji vztahovali
- K čemu jste se obraceli, dovolávali, odkazovali?
- **V jakém vědění nacházíte oporu?**

Praktiky – strategie

- Kdy a jak jste se rozhodl pro tvorbu vlastního (webu, blogu, ...)?
- Jak jste ji organizovali
- Koho jste si k tomu pozvali
- Jak jste volili partnery

Legitimizace – neutralizace

- Co jste považovali za legitimní
- Správné, spravedlivé, dobré vzdělávání
- Obhájené
- Co jste museli obhajovat
 - Jak
 - Čemu nebylo rozuměno
- Co jste považovali za nelegitimní
 - Jak jste rozhodli to (ne)kritizovat
- Volili jste nějaké způsoby přesvědčovací
- Báli jste se dopředu něčeho, že nebude něco obhajitelné

Texty

- Jaké texty jste produkovali

- Vaše knihy – proč jste se rozhodl napsat..., jaká je spolupráce se ziskovým sektorem
- Dokumenty
 - Jak vnímáte roli vládních a nevládních dokumentů (dlouhodobé záměry, Audity, ...)
- **Jak vnímáte množství „expertních studií“ neziskového sektoru?**

Publikum

- Jak vnímáte své publikum
- Jak jste si volili, kdo bude publikum
- Ke komu jste chtěl mluvit
- Jak vnímáte množství pozornosti tomuto ...?
- Rozumělo vaše publikum vašim záměrům, sdělením
- Museli jste nějak upravit vnější komunikaci oproti vaší interní

Vztahy – ekologie

- Jak vidíte budoucnost vzdělávání?
 - Možnost plánování?
 - Existuje něco jako postmoderní společnost?
 - **Kdo má mít zodpovědnost?**
- Jaký je Váš **vztah k akademické sféře?**
- Vnímáte vznik nějakých nových aktérů **v debatách o vzdělávání?**
 - Ti, co se dnes vyjadřují nejhlasitěji ke vzdělávání, ale za ně nemají (necítí) žádnou zodpovědnost

- Kde tedy akademická sféra dělá chybu?
- Co je potřeba pro změnu ještě udělat?
 - Měla by to dělat Vláda a MŠMT – co je špatně?
- Je něco, co byste chtěl dodat / zdůraznit, něco, co nezaznělo / zapadlo?

10.3 Příklad kódování

Analýza Smíšené metody Vizuali nástroje Reporty Stats MAXDictio

Uložit projekt jako Sloučit projekty
Uložit a anonymizovat projekt Otevřít Exchange soubor
Projekt z aktivovaných dokumentů Exportovat Exchange soubor

Externí soubory

Prohlížeč dokumentů: 2014 - MŠMT - Strategie 2020_web (Stránka 4/52)

2015 - OSN - 2030 Agenda Sustainable Development 2014 - MŠMT - Strategie 2020_web 2017 - NÚV - Zpravodaj OS 14 2016 - MŠMT - III_Materiál_Návrh-pojetí

„konkurenceschopnost“
„demokracie“
„vzděl syst přispívá k rozvoji společnosti“
„přizpůsobit se měnícímu se světu“
protože to je v zahraničí také
„dokument autorizovaný organizací“
„dokument autorizovaný organizací“
„struktura systému zaostává - svět se mění - nevidaní“
„mění se technologie, ekonomika, politika“
„ještě nebyl splněn plán, určený cíl“

Podstatou vzdělávací politiky je odpovídat na otázku, jak by měl být organizován a rozvíjen vzdělávací systém, aby přispíval k rozvoji společnosti, demokratického vládnutí, uplatnění jednotlivců v měnícím se světě i ke konkurenceschopnosti státu. Ve většině vyspělých zemí je obvyklé, že základní principy, obecné cíle a hlavní směry rozvoje vzdělávání jsou předem formulovány prostřednictvím koncepčních či strategických dokumentů, které po svém formálním přijetí vedou konkrétní kroky tvůrců politiky na všech úrovních.

V České republice plnil v uplynulé dekádě úlohu dokumentu vymezujícího obecný základ vzdělávací politiky *Národní program rozvoje vzdělávání* z roku 2001. Tato tzv. *Bílá kniha* vznikla na přelomu tisíciletí jako výsledek široké společenské diskuse a mnohé z jejích myšlenek lze považovat za aktuální dodnes. V poslední době se však objevila řada významných podnětů vyzývajících tvůrce politiky k důkladnému prověření východisek, na jejichž základě se vzdělávací systém rozvíjí. Mezi nejzávažnější důvody, které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vedly k přípravě nového zastřešujícího rámce vzdělávací politiky, lze považovat následující zjištění:

- Přestože platnost Bílé knihy z roku 2001 nebyla formálně ohraničena a její účinnost nebyla nikdy oficiálně ukončena, období předpokládané jejími tvůrci pro naplňování deklarovaných cílů (pět, v některých případech deset let) uplynulo. *Bílá kniha* nebyla nahrazena žádným dokumentem srovnatelného významu, rozsahu a záběru.
- Oproti době vzniku Bílé knihy se významně proměnil zejména technologický, ekonomický a politický kontext, v němž se vzdělávání uskutečňuje.
- Nezávislá evaluace doložila, že navzdory pokrokům v některých oblastech nebyly mnohé cíle deklarované Bílou knihou prakticky naplněny, řada zamýšlených opatření

Jednoduchý vyhledávací dotaz (OR kombinace kódů)

Analýza Smíšené metody Vizuali nástroje Reporty Stats MAXDictio

Uložit projekt jako Sloučit projekty
Uložit a anonymizovat projekt Otevřít Exchange soubor
Projekt z aktivovaných dokumentů Exportovat Exchange soubor

Externí soubory

Prohlížeč dokumentů: 2014 - MŠMT - Strategie 2020_web (Stránka 22/52)

2015 - OSN - 2030 Agenda Sustainable Development 2014 - MŠMT - Strategie 2020_web 2017 - NÚV - Zpravodaj OS 14 2016 - MŠMT - III_Materiál_Návrh-pojetí

„mění se technologie, ekonomika, politika“
„přizpůsobit se měnícímu se světu“
„aktivní podílení lidí“
„odpovídat potřebám zaměstnavatelů“
„mění se technologie, ekonomika, politika“
„přizpůsobit se měnícímu se světu“
„omezená adaptabilita pro trh práce“
„osobnostní rozvoj“
„odpovídat trhu práce“
„dokument autorizovaný organizací“

3.1.6 Podporovat dostupnost a kvalitu dalšího vzdělávání

Rychlé změny sociálních, ekonomických, technologických a kulturních souvislostí lidské existence se stávají charakteristickým rysem života v 21. století. Lidé tyto změny nemohou pouze pasivně přijímat, naopak je žádoucí, aby je ovlivňovali, aby se aktivně podíleli na utváření vlastního života i veřejného prostoru. Vzdělávací systém musí na tento vývoj reagovat tím, že bude lidem nabízet dostatečnou podporu pro adaptaci na život v měnícím se světě. Snad nejvýraznější lze tento trend sledovat v profesní oblasti, kde rozvoj technologií, ale rovněž obtížně předvídatelný ekonomický vývoj jednotlivých odvětví rychle a významně proměňuje požadavky kladené na schopnosti zaměstnanců a přináší značné nároky na schopnost se těmto změnám přizpůsobovat. Stále častěji se stává, že člověk během svého produktivního života několikrát změni nejen pracovní zařazení, ale i obor své činnosti. Mezi znalostmi, dovednostmi a schopnostmi, s nimiž na pracovní trh přicházejí absolventi, a těmi, jež jsou poptávány zaměstnavateli, vznikají často disparity, jejichž snižování lze jen částečně řešit intervencemi v oblasti formálního vzdělávání. Další vzdělávání může významně přispívat k osobnostnímu rozvoji jednotlivce, zvyšovat jeho lepší uplatnitelnost na trhu práce, ale rovněž podporovat aktivní občanství a sociální soudržnost.

V uplynulých letech bylo uskutečněno několik kroků, jež ve svém důsledku podpořily rozvoj oblasti dalšího vzdělávání. Jednalo se především o přijetí zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, na jehož základě byl následně budován systém uznávání výsledků předchozího učení založený na Národní soustavě kvalifikací. Některé školy rovněž zahájily svou transformaci na centra celoživotního učení a kromě počátečního vzdělávání se začaly více orientovat na poskytování dalšího vzdělávání. V následujícím období bude důraz primárně kladen na podporu zvýšení kvality nabídky dalšího vzdělávání,

Jednoduchý vyhledávací dotaz (OR kombinace kódů)

Šené metody

Vizuální nástroje

Reporty

Stats

MAXDictio

Uložit projekt jako

Uložit a anonymizovat projekt

Projekt z aktivovaných dokumentů

Sloučit projekty

Otevřít Exchange soubor

Exportovat Exchange soubor

Externí soubory

Prohlížeč dokumentů: FVN 2019 03 NGO (Stránka 5/10)

místo - kanál - cesta

stát nás opustil / nefunguje

FVN 2019 06 NGO, PUB - Feřtek

FVN 2019 11 NGO - Kartous

FVN 2019 10 PRIV, ACAD, PUB - Straková

FVN 2019 03 NGO

..budování kapacit

změna tématu neziskovky

..stát nás opustil / nefunguje

..šířit

..systémový dopad

..šířit

změna tématu neziskovky

R: No, úplně ze začátku my jsme neměli ambici na nějaký jako velký celostátní projekt, bylo to víc postavený na lokálních decentralizovaných nějakých aktivitách. Ať už na bázi přímých nějakých akcí jednorázových, který přímo pracují nebo zasahují lidi. Ale hlavně na bázi vyjednávání konkrétních inovací na pedagogických fakultách. Protože opravdu na začátku ta představa byla, že dělat nějaké akce nebo nějaký takovýdle jako projekty je nějaká jako hezká, něco hezký okolo, ale že to jádro je dělat, to nese rychlý vyjednávání o konkrétních inovacích, což se ukázalo buď nedostatkem kapacit na naší straně, nebo náročností jako rezistentností toho systému, na straně toho systému a kombinací tohodle, jako něco vlastně velmi, hodně těžkýho v ten moment pro nás. A dělalo se to vlastně míň a míň. Nebo spíš ty ambice šly jako dolů. A vlastně jsme zjišťovali, ale tak tím pádem tady jako z toho vyčnívá tohle jako nějak podstatnej, nějak podstatnej, podstatná složka programu víc vlastně založená na osvětě. Jinak řečeno vlastně na začátku jsme víc cílili, já jsem měl představu, že budeme jako rychleji, byla to naivní třeba představa, jo, rychleji zasahovat ten systém a míň se soustředit na osvětu jako, nebo přímou práci s konkrétními lidmi. Když už osvětu, tak, znovu, jako na bázi toho systému. Jako, že tak, jak to bylo na začátku celý vymyšlený a psaný, tak to mělo jako oslovit ty lidi. Osvětu ve smyslu lidí, který to prostě, který půjdou, který půjdou jako na ty barikády, když to přeženu, měnit ten systém. Ne ve smyslu oslovit jednoho učitele, kterej půjde do třídy a dělat něco jinak.

189

10.4 Chronologická tabulka výzkumného korpusu ke kapitole 4.2.

	Autor / organizátor	název	Datum publikace	Druh dokumentu	Veřejné a výzkumné zdroje
1	EDUin	Audit 2016	28.11. 2016	NGO normativní dokument	https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_A_NALYZA_2016.pdf
2	SKAV; EDUin	Kulatý stůl (KS) – Co pozitivní a negativního se stalo v uplynulém roce	08.12. 2016	NGO veřejná debata	webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2016/12/KS_08_12_-2016.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=wLmfl3MRPeA&list=PLXgQlGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq&index=24
3	EDUin	Důležité je podporovat učitelskou profesi a budovat důvěru mezi zřizovateli, učiteli, rodiči i žáky	22.12. 2016	NGO tisková zpráva	https://www.eduin.cz/clanky/dulezite-je-podporovat-ucitelskou-profesi-a-budovat-duveru-mez-zrizovateli-uciteli-rodici-i-zaky/
4	SKAV; EDUin	KS – Chceme, aby se čeští žáci zlepšovali v meziná	19.01. 2017	NGO veřejná debata	webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2017/01/KS_19_01_-2017.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=S6KBu3Hg1rA&index=25&list=PLXgQlGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq

		roční h šetření ch PISA a TIMSS ?			
5	EDUin	PISA, TIMSS a česká vzdělá vací politik a: K eviden ce based policy daleko	25.01 .2017	NGO veřejná zpráva	https://www.eduin.cz/clanky/pisa-timss-a-ceska-vzdelavaci-politika-k-evidence-based-policy-daleko/
6	SKAV; EDUin	KS – Proč rodiče zakláda jí nové školy?	23.03 .2017	NGO veřejná debata	výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2017/03/KS_23_03_-2017.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=uDMgB077v8U&index=27&list=PLXgQIGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq
7	EDUin	Vznik neveřej ných škol je jen jedním ze sympto mů problé mů veřejné ho školstv í	28.03 .2017	NGO tisková zpráva	https://www.eduin.cz/clanky/vznik-neverejnych-skol-je-jen-jednim-ze-symptomu-problemu-verejneho-skolstvi/
8	EDUin	MŠMT chystá změny v RVP (Rám cový vzdělá vací progra	10.04 .2017	NGO tisková zpráva	https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-msmt-chysta-zmeny-v-obsahu-vzdelavani-na-ceskych-skolach-doposud-neverejne/

		m, pozn. J.W.)			
9	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy	Beseda s paní ministryní Kateřinou Valachovou	09.05.2017	Akademická veřejná debata	výzkumné poznámky z pozorování; událost na sociálních mediích: https://www.facebook.com/events/278163832631298/
10	Otevřeno	Noc vzdělávání 2017	09.05.2017	NGO veřejná debata	výzkumné poznámky z pozorování; událost na sociálních mediích: https://www.facebook.com/events/116054768952069/
11	Poslanecká sněmovna, Parlament ČR	Jaké máme mít kompetence my, občané, abycho m nepřišli o demokracii	11.05.2017	Poslanec ká sněmovna – veřejná konference	výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: https://www.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2017/05/Seminar-PSP-11.5.2017.pdf událost na sociálních mediích: https://www.facebook.com/events/431401370551728/
12	SKAV; EDUin	KS – Je potřeba dnes měnit Rámco vý vzdělávací program pro základní školy?	25.05.2017	NGO veřejná debata	webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2017/05/KS_25_05_2017.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=j_3NW6CmMKg&list=PLXgQIGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq&index=28
13	Česká televize, Program ČT24	90' - S. Štech převzal ministerstvo školství,	21.06.2017	interview veřejnoprávní televize	videozáznam: https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10095426857-interview-ct24/217411058040725 transkripce Newton Media

		rozhov or s Michal em Nedělk ou, děkane m PedF UK			
1 4	NÚV – Národní ústav pro vzděláván í	Zpravo daj OS 14 - Proč revido vat kurikul ární dokum enty?	27.06 .2017	populari zační normati vní dokume nt organiza ce přímo řízené Minister stvem školství	http://www.nuv.cz/file/806/
1 5	ČŠI – Česká školní inspekce	Kritéri a hodnoc ení podmí nek, průběh u a výsled ků vzdělá vání	11.07 .2017	normati vní dokume nt organiza ce přímo řízené Minister stvem školství	https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Kriteria/Kriteria_hodnoceni_2017_2018.pdf
1 6	Česká televize, Program ČT24	Intervi ew se Stanisl avem Šteche m Zuzana Tvarůž ková, moderá torka	25.07 .2017	Intervie w veřejnop rávní televiz e	videozáznam: https://ct24.ceskatelevize.cz/2192026-interview-ct24-stanislav-stech ; transkripce Newton Media
1 7	Vzdělává ní Před evším; EDUin	Problé my českéh o vzdělá	29.08 .2017	NGO normati vní dokume nt	https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2017/08/EDUIN_TEXT_VOLBY_2017-1.pdf

		vání a návrhy jejich řešení			
18	Česká televize, Program ČT24	Otázky Václava a Moravce – Situace ve školství	03.09.2017	Interview veřejnoprávní televize	<p>videozáznam: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1126672097-otazky-vaclava-moravce/217411030510903-otazky-vaclava-moravce-2-cast/;</p> <p>transkripce Newton Media</p>
19	ČSU – Česká středoškolská unie	Předvolební superdebaty vzdělávání vs. politika	14.09.2017	NGO veřejná debata	<p>výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: https://www.stredoskolskaunie.cz/post/doplneni-k-mediálním-ohlasům-na-předvolební-superdebatu-politika-vs-vzdělávání-a-prohlášení-knihovny událost na sociálních médiích: https://www.facebook.com/events/159872531237749/ videozáznam: https://www.ceskatelevize.cz/porady/10000000166-knihovna-vaclava-havla/217254000020007-predvolebni-superdebatu-politika-vs-vzdelavani/</p>
20	UZS – Unie zaměstnatelek a svazů České republiky	Školství 2018	21.09.2017	veřejná konference zaměstnavatelů a asociace	<p>výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: http://www.uzs.cz/cz/konference/realizovane-konference</p>
21	Varianty – Člověk v tísni	Škola pro všechny	3. 10. 2017	NGO veřejná debata	<p>výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: https://www.varianty.cz/download/docs/3089_debata-s-kola-pro-vs-echny.pdf událost na sociálních médiích: https://www.facebook.com/events/237139206809853/</p>
22	BLESK	Blesk volební souboj - K tabuli!	04.10.2017	Soukromá televizní stanice	<p>videozáznam a tisková zpráva: http://www.blesk.cz/clanek/volby-volby-2017/497844/zoufali-ucitele-a-ohlodane-kosti-klaus-ml-a-valachova-se-hadali-v-debate-blesku.html</p>
23	SKAV; EDUin	KS – Co plánují politické	05.10.2017	NGO veřejná debata	<p>výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2017/09/SKAV_pozvanka_kulatestoly_rijen2017_1200px.jpg videozáznam:</p>

		strany pro oblast školství po volbách?			https://www.youtube.com/watch?v=LKGnwAoA9aQ&index=30&list=PLXgQlGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq
24	NÚV – Národní ústav pro vzdělávání	Návrh pojetí revize RVP ZV	12.10.2017	normativní webový obsah organizace přímo řízené Ministerstvem školství	Od května 2018 ji není dostupné na této stránce: http://www.nuv.cz/t/navrh ; nejnovější verze: http://www.nuv.cz/t/rrvp
25	CVVM – Centrum pro výzkum veřejného mínění	Hodnocení kvality různých typů škol – září 2017	23.10.2017	tisková a výzkumná zpráva	https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4433/f9/or171023.pdf
26	SKAV; EDUin	KS – Jak by mělo ministerstvo školství komunikovat svoje záměry?	16.11.2017	NGO veřejná debata	webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2017/11/SKAV_pozvanka_kulatestoly_listopad2017.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=QZTn9serzHg&list=PLXgQlGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq&index=31
27	SKAV; EDUin	KS – Jak by měli být učitelé zapojeni do formulování vzdělávací politiky?	18.01.2018	NGO veřejná debata	výzkumné poznámky z pozorování; webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2018/01/SKAV_pozvanka_kulatestoly_leden2018_final.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=6-pVKabbylw&index=32&list=PLXgQlGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq

28	EDUin	Audit 2017	30.01.2018	NGO normativní dokument	https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2018/01/Audit_vzdelavaci_system_A_NALYZA_2017.pdf
29	DVTv – Drtinová, Veselovský TV	Rozhovor s ministrem školství v demisi Robertem Plagou	15.02.2018	Interview nezávislé televizní stanice	videozáznam: https://video.aktualne.cz/dvtv/babis-agentem-je-dulezite-co-dany-clovek-pro-stb-delal-nehc/r~8d4fe68e11a311e8aca5ac1f6b220ee8/ ; transkripce Newton Media
30	DVTv – Drtinová, Veselovský TV	Bývalá ministryně školství a poslankyně za ČSSD Kateřina Valachová	16.02.2018	Interview nezávislé televizní stanice	videozáznam: https://video.aktualne.cz/dvtv/dvtv-16-2-2018-stanislav-polcak-katerina-valachova/r~4a8f0104131f11e8a72bac1f6b220ee8/ ; transkripce Newton Media
31	SKAV; EDUin	KS – Revize RVP. Komu tím prospěje?	22.02.2018	NGO veřejná debata	webová pozvánka: https://www.zsmltu.cz/skav/wp-content/uploads/2018/02/SKAV_pozvanka_kulatestoly_unor2018_A4.pdf videozáznam: https://www.youtube.com/watch?v=dArKs4VjxA&index=33&list=PLXgQlGtj-oJ4ef2bhKbo_4ltEjMt80lpq